في فلسفة التربية

نظريا وتطبيقيا





د. أحمد علي الحاج محمد
أستاذ التخطيط التربوي وفلسفة التربية

بسم الـلـه الرحمن الرحيم



في فلسفة التربية
نظريا وتطبيقيا

الطبعة الأولى 2014
رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
2001/8/1780

في فلسفة التربية
نظريا وتطبيقيا

تاليف

د.أحمد علي الحاج محمد

أستاذ التخطيط التربوي وفلسفة التربية



الطبعة الأولى

1435هـ 2014 م



دار المناهج للنشر والتوزيع

عمان، شارع الملك حسين، بناية الشركة المتحدة للتأمين

هاتف ٤٦٥٠٦٢٤ فاكس ٤٦٥٠٦٦٤ ٦

ص.ب ٢١٥٣٠٨عمان ١١١٢٢ الأردن

Dar Al-Manahej

Publishers & Distributor

www.daralmanahej.com

Amman-King Hussein St.

Tel 4650624 fax +9626 4650664

P.O.Box: 215308 Amman 11122 Jordan

e-mail: daralmanahej@gmail.com

الإخراج والإشراف الفني وتصميم الغلاف: محمد أيوب

المحتويات

الفصل الأول

إطار للمفاهيم التربوية

الفصل الثاني

الأصول العلمية للتربية

الفصل الثالث

الفلسفة والتربية

الفصل الرابع

فلسفات التربية ونظرياتها

الفصل الخامس

فلسفة التربية في المجتمع اليمني

المراجع

المقدمـــة

لعل نظرة الشك والريبة من جدوى الفلسفة ما زالت قائمة وسائدة في مجتمعاتنـا العربيـة، ولاسيما في اليمن. فكثير من الأوساط الاجتماعية والفكرية ترفض حتى سـماع كلمـة فلسـفة، وتـرى أنها رجس من عمل الشيطان، وما يترتب على ذلك من تكون وسط رافض للفلسفة.

في حياتنا العامة، وبخاصة بين أوساط المتعلمين والمعلمـين نجـد تعبـيرات الـرفض وعلامـات النفور والمقاومة واضحة للفلسفة، وكأنها شيء لا لزوم له ولا أثـر لـه في حيـاة النـاس والمجتمعـات، وإن كانت موجودة فهي من اختصـاص أفـراد بعيـنهم نـأوا بفكـرهم عـن الواقـع، وراحـو يُحلِّقـون بأفكارهم في متاهات لا طائل ولا فائدة منها، كنوع من الترف الفكري الزائد، بل قد تؤدي بصـاحبها إلى مسٍ من الجنون أو الجنون نفسه.

وتصورات وأحكام كهذه -لا شك- تدل على قصور فكري، وجهـل بحقـائق الأشـياء، وطبـائع الأمور، ينجم عنها قصور النظر، وتسطيح الحقائق، وفقدان المنظـور الكـلي لرؤيـة علاقـات الـترابط والتفاعل بين الظواهر المختلفة، والأشـياء والأحـداث والمواقـف، وضـعف فهـم الأسـباب والمسـببات الأولى، وغير ذلك من الأمور التي تبين أنه لا حياة بشرية بدون فلسـفة، وكـل فـرد منـا لـه فلسـفته الخاصة به، وطريقة تفلسفه التي من خلالها يتحدد منظور الفرد لعالمه، وأسلوب لتوجيه تصرفاتـه، وقيمة، وأنماط سلوكه، إنهـا ذلك الشـعور الصـامت الـذي يكـون رؤيتنـا لمـا تعنيـه الحيـاة، وتحـدد قناعتنا لما نقوم به ونمارسه في ضوء حُكمه "وليس هناك من خطـأ يفـوق في شـناعته إنكـار أهميـة الفلسفة للحياة.[1]

إن طبيعة الفلسفة، تحتـاج إلى جهـد فكـري وإعـمال ذهنـي، بتـآزر حسي نـفسي، لممارسة التفكير الفلسفي، والنظر والتأمل، البحث والتقصي، وهو مـا قـد لا يتـوافر لـدى الكثيرين، أو فوق طاقة أو قدرات العامة. ولكن لا يعني ذلك أن الفلسفة لا يمارسـها كـل

الناس، وبالتالي تكون من اختصاص أفراد بعينهم. وقد يكون الأخير صحيحاً، بحكم ما تحتاجه الفلسفة من جهد فكري؟! ولكن كل فرد يمارس الفلسفة، يمارسها حسب قدراته ومستوى تفكيره، دون أن يدرك صراحة أنه يمارسها، ويلتزم بقواعدها. أما من لديهم قسط وافر من التعليم الجامعي، ومن لا يريدون إجهاد أنفسهم، فإنهم إما أن ينزعون إلى إراحة العقل، والاكتفاء بالنظرة الجزئية، والتبسيط للواقع، رغم إطلاعهم على أهمية الفلسفة، أو يحاول البعض التعاطي مع الفلسفة دون وعي وفهم أكثر لوظيفة الفلسفة، فينزعون إلى التحذلق، وصب الأفكار في قوالب فلسفية، كنوع من الاستعراض والرياضة الذهنية التي يندر ارتباطها بواقع الحياة.

وإستتباعاً للنظرة السابقة، فإن ما ينطبق على الفلسفة عموماً، ينسحب على فلسفة التربية خصوصاً، إذ نجد إهمالاً متعمداً، وأحياناً غير متعمد لفلسفة التربية من قبل المعلمين، ومدراء المدارس، والموجهين، والقيادات التربوية الأخرى، حتى يمكن القول أن فلسفة التربية تكاد تخلو من الميدان التربوي اليمني، باستثناءات محدودة، وهي بحد ذاتها تكون معزولة، ومقطوعة الصلة بغيرها من الأنشطة التعليمية.

إن فلسفة التربية ليست من مهمة جهة ما في نظام التعليم أو من مهمة أفراد أو وحدات تنفيذية ما في ميدان العمل التربوي، فهي تُهمُّ كل جهات وأطراف العمل التربوي، دون استثناء كل يقوم بمهامه ومسئولياته في إطار عمل مشترك وموحد في ا تجاه نتائج محدودة. ومهام وجهود كل طرف تعتمد بصورة مباشرة وغير مباشرة على مهام وجهود أطراف أخرى، بحيث إذا انفصلت مهام وجهود أي طرف عن الآخر، فإن ذلك يؤثر على مهام وجهود الأطراف أخرى، بما يخل بصفة التساند والتكامل، والتناغم والانسجام بين جهات ووحدات العمل التربوي، وما يترتب على ذلك من تفكيك أجزاء النظام التعليمي، واختلال تنفيذ وظائفه، وفقدانه أهداف المجتمع، وتعثره في الوصول إلى ما يطمح إليه.

ولعلي لا أبالغ أو أتجنى إن قلت أن سبب الاختلالات الحادثة في نظام التعليم اليمني يرجع في جانب كبير منه إلى خلو ميدان التربية من فلسفة التربية، وإن وجدت فهي محصورة في ركن هامشي، يكاد يكون مقتصراً على واضعي السياسة التعليمية المتبنة في أمنيات مكتوبة، قلما تجد لها ترجمة حقيقية لدى كل مستويات التوجيه والتخطيط، والتنفيذ. وما أدل على غياب فلسفة التربية باليمن أو انفصالها عن توجيه العمل التربوي هو غياب الإجابة عن السؤال المحوري الذي تقدمه فلسفة التربية، فقط، وهو لماذا نعلم؟ وتتوقف الإجابة على هذا السؤال والأسئلة الأخرى. من نعلم؟ كيف نعلم؟ بأي شيء نعلّم؟ وكيف نُقوّم التعليم والتعلم؟ إن فلسفة التربية هي وحدها الكفيلة بتقديم إجابات شافية وافية، عن هذه الأسئلة، وغيرها، وبواسطتها (أي فلسفة التربية) تستطيع التربية أن تحقق النموذج أو الصورة التي رسمها المجتمع فيما يرغبه في أبنائه أن يكونون، وفي نفسه أن يكون في أفضل صورة.

الملاحظ على العمل التربوي في اليمن، يجد أن هناك فلسفة تربية ما!! أو خليط من أفكار فلسفية غير معلنة هي التي توجه العمل التربوي، بما يؤدي إلى إيجاد النتائج الحالية التي يخرجها النظام التعليمي إلى المجتمع، ولو نفذت فلسفة التربية المعلنة، لتغيرت النتائج أو المخرجات الحالية لنظام التعليم اليمني.

ولو نظرنا إلى أخطر حلقة في تنفيذ فلسفة التربية باليمن، وهم المعلمون (رغم تأكيدنا على عدم جواز هذا الفصل) لوجدنا ما هو أدهى وأمر، حيث تكشف الخبرة الشخصية، وتحليل واقع أدائهم لمهامهم التعليمية، أن غالبيتهم لا يعرف من فلسفة التربية إلا اسمها، وإن عرفوها لا يعيرونها وزناً يذكر، ربما لاعتقادهم أنها ليست من اختصاصهم، وإن حاول البعض الاستفادة منها، لا يفهمون كيف يطبقونها في توجيه أنشطتهم ووظائفهم أو يدركون غايتها النهائية.

إن فلسفة التربية، بحكم طبيعتها غير المرئية، وبخاصة عندما تقترب من مستوى التنفيذ، تبدو للكثير من المعلمين، ومدراء المدارس وغيرهم، أنها لا تعنيهم، وليست من مهامهم، وهذا - لا شك فيه- تصور خاطئ، بل وخطير، لأن فلسفة التربية حاضرة توجه أنشطة التربية، الجزئية والكلية، وتقود كل أطراف العمل التربوي في اتساق وتوازن واستمرار. وأي قصور في هذه النظرة تنعكس سلبياً على العمل التربوي ونتائجه.

تلك إشارات خاطفة، إذا كانت تنبه إلى مخاطر تجاهل فلسفة التربية على التربية، فإنها تؤكد على أن كل أطراف العملية التربوية معنيون، ومسئولون على تنفيذ فلسفة التربية، كل من زاوية عملة وما يخصه من مهام ووظائف.

والكتاب الحالي، هو رحلة لتقصي أبعاد أهم جانب من التربية، ربما يفوق في أهميته أي موضوع أو مكون آخر في التربية، هو فلسفة التربية، ليس لكونها تقف خلف كل أجزاء ومكونات التربية وتتغلغل فيها، وإنما أيضاً لكونها الإطار العام الذي يوجهه الفكر، ويحكم العمل التربوي في نسق كلي متكامل الأجزاء نحو غايات محددة سلفاً.. وهي رحلة تحتاج منا أن نعد أنفسنا بجد، ونتجشم متاعبها في دروب أو فصول.. يبدأ الفصل الأول بالوقوف على ماهية التربية، وإيضاح بعض المصطلحات المتداخلة. على حين يتجه الفصل الثاني نحو استعراض الأصول التي تكون التربية لبيان مواقع الأصول الفلسفية للتربية، بينما يقصد الفصل الثالث تناول الفلسفة والتربية من خلال الوقوف على معنى فلسفة ومواضيعها التي تتناولها، ثم تحديد العلاقة بين الفلسفة والتربية، تمهيداً لبيان مجال فلسفة التربية ووظائفها التي تقصد تحقيقها. هذا وتتوصل الرحلة في الفصل الرابع لتأخذ المعالجة مناحي متشعبة أكثر دقة وتصويباً لتجميع خيوط المعالم الرئيسة لفلسفة التربية، القديمة منها والحديثة التي وجهت وما زالت توجه العمل التربوي، أو تؤثر فيه بصورة أو بأخرى، وكان طبيعياً أن تنتقل المعالجة من المستوى النظري إلى المستوى التطبيقي لربط

الفكر بالممارسة، والنظرية بالتطبيق، وذلك باتخاذ اليمن ميداناً للوقوف على تلك الروابط، حيث يتناول الفصل الأخير (أي الخامس) فلسفة المجتمع اليمني أساسها لفلسفة تربيته، ثم استعراض مصادر فلسفة التربية في المجتمع اليمني.. أساسها ومبادئها، وكيفية توجيهها لمسارات العمل التربوي، وانتهاء هذا الفصل بنظرة سريعة نقدية لمدى تطابق الفكر مع التطبيق.

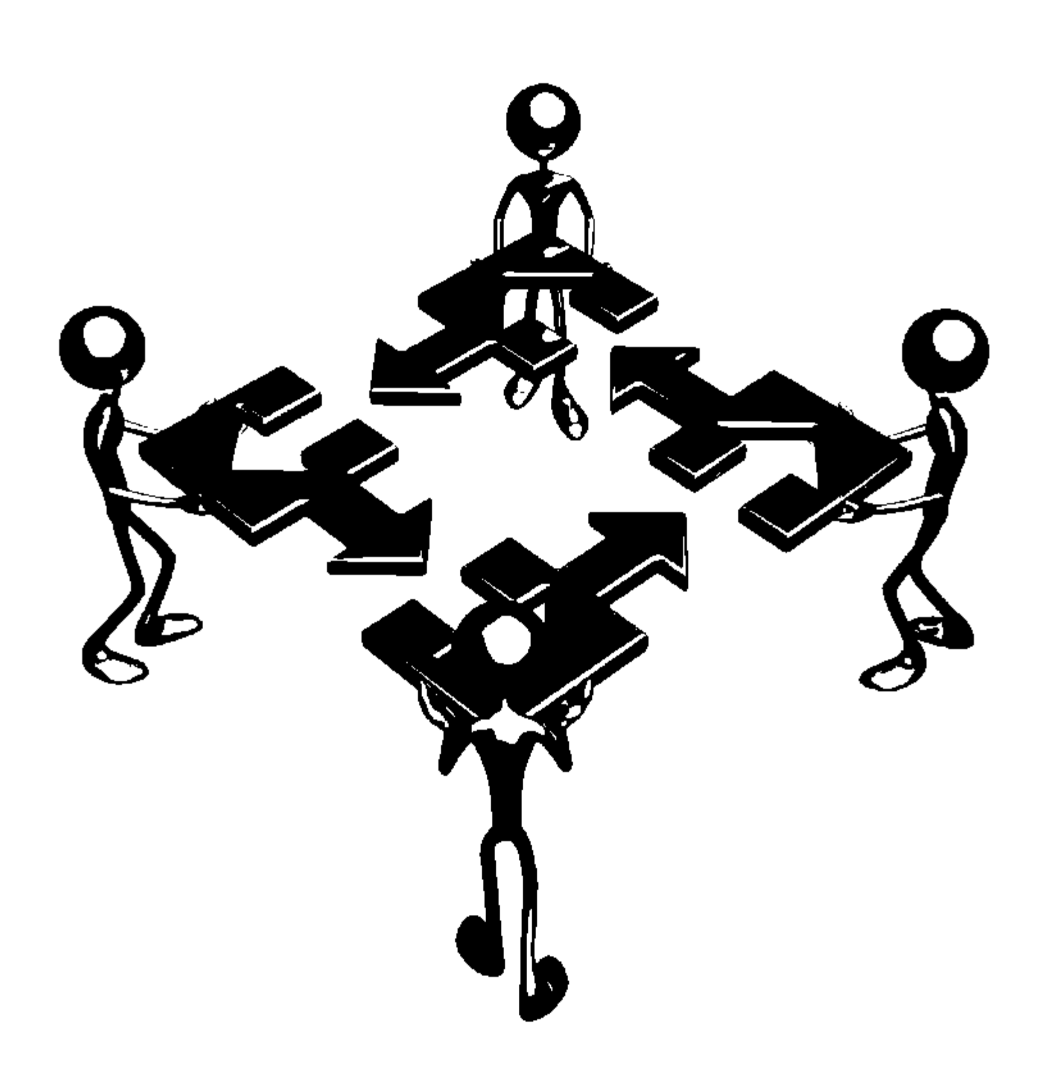
وأسأل الله أن يسدد على طريق الخير خطانا

المؤلف

الدكتور/ أحمد علي الحاج محمد
أستاذ: التخطيط التربوي وفلسفة التربية
كلية التربية- جامعة صنعاء

الفصل الأول

إطار للمفاهيم التربوية



الفصل الأول

إطار للمفاهيم التربوية

أولا: مفهوم التربية

شَابَ مفهوم التربية كثير من الغموض، لدرجة صعب معها الوصول إلى مفهوم جامع مانع، شأنه في ذلك شأن بعض المفاهيم مثل: الحرية، والفلسفة، والسعادة.

ويرجع ذلك إلى عدة أسباب وعوامل متداخلة ومتشابكة، منها قديمة، من حيث ظروف كل مجتمع وتحدياته ومستوى تقدمه، ومنها مستقبلية، من حيث توقع الأفراد والمجتمعات لما يجب أن تقوم به وما ينبغي تحقيقه في المستقبل. ولعل جوانب كبيرة من أسباب الاختلاف في معنى التربية يرجع إلى أسباب ومبررات عدة، منها ما هو ناتج من طبيعة التربية، وذلك من حيث:

- كونها أداة مجتمعية تتشكل وتتلون بحسب واقع كل مجتمع.
- العمليات التي تلخص الماضي وتعكسه إلى الحاضر، وتحوي تفاصيل الحاضر وتغيره، وتسير إلى المستقبل وتشكله.
- الاعتماد في بناء مكوناتها ومحتوياتها على مصادر متنوعة علمية وغير علمية.
- مادتها المتغيرة وأساليبه المتجددة.
- تداخل عملياتها مع مؤسسات أخرى.

والبعض الآخر نابع من المجتمع، من حيث:

- مقوماته الثقافية أو قيمه وأسلوب حياته.
- ظروفه الاجتماعية والسياسية.
- مرحلة التقدم التي يمر بها.

- تحدياته التي يواجهها من أجل التنمية والتقدم توجهه الاقتصادي.
- حاجاته ومطالبه الحالية والمستقبلية.
- مستوى اعتماده على العلم والتكنولوجيا.

هذه وغيرها محددات لبنية التربية، وما يلقي عليها من مسؤوليات وأدوار تحدد وظائف التربية وأهدافها، وبالتالي تشتق التربية، مفاهيمها التي اختلفت من مجتمع إلى آخر، ومن زمن إلى آخر.

النظر بين العلماء والباحثين والمهتمين، والمبنية على واحد أو أكثر من :

- نظرتهم الفلسفية.
- معتقداتهم الدينية.
- تخصصاتهم العلمية.
- خلفياتهم الثقافية والسياسية.
- مستواهم الاقتصادي والاجتماعي والوظيفي.
- أسلوب تنشأتهم.

وتخصيصاً على ذلك نلحظ في الواقع العملي أو الشخصي انعكاس تلك الآراء المختلفة على التربية، فينظر السياسيون إلى التربية على أنها في الأخير أداة لتحقيق أهداف نظام الحكم سواء أكان ديمقراطياً أو ديكتاتورياً، شعبياً أو عنصرياً، وينظر إليها الاجتماعيون بأنها وسيلة لتكيف الفرد مع بيئته الاجتماعية وبالخلفية ذاتها يسقط الكثير من العلماء تخصصاتهم العلمية على ما تعنيه التربية وتتضمنه وتهدف إليه، وهذا ما نلحظه لدى عديد من علماء العلوم الاجتماعية الذين يحملون معنى التربية مضامين وأبعاد تعكس إلى حد كبير زاوية التخصص تلك، ويمتد هذا الاختلاف إلى العامة، حيث يرى شطراً كبيراً منهم أن التربية لا تعدو أن تكون غير المكان المخصص للتعليم المدرسي.

وهناك مصدر آخر للاختلاف حول مفهوم التربية، ينبع من المعاني التي تتخذها المجتمعات، والمنظمات الدولية، ومراكز البحوث، وتعتمدها في النظر إلى التربية، ويكون ذلك مصدراً للاختلاف، وخاصة بين الباحثين والمربين.

وتتجلى مظاهر الاختلاف حول مفهوم التربية، ينبع من المعاني التي تتخذها المجتمعات، والمنظمات الدولية، ومراكز البحوث، وتعتمدها في النظر إلى التربية، ويكون ذلك مصدراً للاختلاف، وخاصة بين الباحثين والمربين.

وتتجلى مظاهر الاختلاف حول مفهوم التربية أيضاً في حقل التربية ذاتها، أي بين القائمين على التربية والتعليم، فكل يعبر عنها بمفاهيم ومعاني مختلفة، على الأقل بين أغلبهم، مهما وجدت صياغة رسمية أو نشرات أو خلافة يزيل ذلك الاختلاف. وتستطيع التحقق من ذلك بسؤالك عدداً من العاملين في مجال التربية والتعليم، وعلى رأسهم المعلمون.

وعلى كل حال، يبدو جلياً أن وجهات النظر المشار إليها حول مفهوم التربية قاصرة، لأن كلاً منها انطلقت من زاوية. فحملت التربية معان لا ترى إلا جانباً أو جوانب منها، دون النظر إليها بإحاطة وشمول.

ومما لا شك فيه، أن اختلاف المربين والعاملين في نظام التعليم خاصة حول مفهوم التربية، وما تعنيه ويقصد بها، يوجد خللاً في العملية التعليمية التربوية، ويحدث العديد من أوجه الاضطراب والغموض في أنشطة وعمليات نظام التعليم ومخرجاته، وما ينجم عن ذلك من مظاهر وآثار خطيرة على التربية والمجتمع، حيث أن ذلك الاختلاف يؤدي إلى:

- ممارسات عشوائية بين أطراف العملية التربوية، مما يجعل هذه العملية نهباً للآراء والاجتهادات الفردية، وبالتالي تفقد هذه العملية أهم مقومات نجاحها.

- تناقضات حادة بين القائمين على التربية. مثلاً بين مصممي المناهج ومنفذيها، وبين المعلمين، فيما بينهم من جهة، وبينهم وبين الموجهين، ومديري المدارس والإدارات العامة من جهة أخرى وهكذا.
- فصل الفكر عن الواقع، والنظرية عن التطبيق، ويباعد القيادات عن القواعد والمخططين عن المنفذين.
- غموض في تنفيذ أنشطة التربية ووظائفها، ما يبعد التعليم عن تحقيق أهدافه.
- مسايرة كثير من العاملين في التعليم للتعليمات، ومهادنتهم لها ما يفقد الحماس والجدية والإبداع.
- فقدان التربية تماسك عناصرها وانسجامها الداخلي، وبالتالي مسارها الصحيح.
- مزيد من الهدر التربوي البشري والمادي ما يخفض الكفاية، ويقلل الفاعلية.

بناءاً على ذلك تتضح خطورة تلك الاختلافات في معاني التربية ودلالاتها الواقعية وما يسببه ذلك من اختلالات تأخذ شكل مشكلات وعوائق وأوجه قصور تشل حركة التربية وقوتها، ومن بلوغها لغاياتها التي أنشئت من أجلها.

وتأسيساً على ذلك، فإن الفهم الدقيق أو على الأقل توافر قدر كبير من الفهم المشترك لكل من يعمل في حقل التربية، لماهية التربية، ما تعنيه وما تقوم به، فإن ذلك يزيل الغموض والتناقضات، ومظاهر الاضطراب والتخبط في الفكر، وبالتالي في العمل وما يتبع ذلك من تقريب وجهات النظر وانعكاسها إما في وضوح الطريق وجلاء التنفيذ في كل موحد ومتكامل، وإما في انسجام أجزاء التربية في كل متماسك ومتفاعل ومتبادل معاً في اتجاه غاياتها الملقاة عليها.

*** المفهوم الحديث للتربية**

التربية في اللغة العربية مصدر للفصل الرباعي (ربّى) وهو (أي المصدر) المتعدي من رِبا، يرْبُو، رَبُّواً، وفي المعاجم العربية هناك عدة معاني للتربية نستخلص أبرزها، وهي:

المعنى الأول، ما يفيد الزيادة والنماء. فربا بمعنى زاد ونما وانميته تعني أربيته[1] والمعنى الثاني، يفيد التغذية والرعاية فربي. يعني غذي الولد، وجعله ينمو جسدياً وعقلياً وخلقياً[2] وربي الولد أنشأه وهذبه أو أرباه حتى أدراه.

والمعنى الثالث، يفيد الإصلاح وتولي الأمر والسياسة فربَّ تعني أصلح وساس[3]. ورب النعمة أي زادها ورعاها، حيث كان العرب يسمون هذا الفن سياسة[4] والسياسة عند العرب تعني تلافي الخلل وإصلاح الفاسد[5]. وعندما تمارس هذه السياسة على الأبناء فإن هذه السياسة تكتسب طابعا أخلاقيا، لتعني الحنكة وشكل من أشكال الدهاء.

والتربية* بهذا تعني الزيادة والنماء، والإعلاء والتحسن، وهذه الزيادة لا تتحقق معينين، وإنما تنمية ورعاية دائمة ومستمرة لكل مستويات العمر، وفي مختلف الأوقات.

(*) التربية خلاف التهجين والترويض والطبع والتطبع أو التطبيع فالتهجين هو تدخل لتغيير صفات بيولوجية، يفقد فيه الحيوان والنبات بعض خصائصه، أما التربية فهي إنماء الطبيعة البيولوجية وتهذيبها في إطار البيئة الاجتماعية أما الترويض فهو نوع من التحكم الخارجي للسلوك الحيواني لا وعي فيه ولا مشاركة طواعية حيث يمرن الحيوان على أداء حركات معينة تحت شروط مصطنعة فيصبح الحيوان بعد مروره بسلسة من التدريبات قادراً على أداء تلك الحركات وهنا لا يمكن بأي حال إقران التربية بالترويض لأن الترويض إذا قام على التغير الخارجي للسلوك المبني على التداعي والتلازم بين المؤثرات الحسية والسلوك فإنه تم بدون وعي وبدون مشاركة طوعية بينما التربية فإنها تقوم على حرية المتربي والطواعية والوعي وتتوجه إلى كيان المتربي وتحركه من الداخل بما يدل على التغير الخارجي للسلوك فتنتمي فيه القدرات والمواهب وقواه المختلفة العقلية، والجسمية، والخلقية والانفعالية، وترقيته باستمرار.

أما الفرق بين التربية والطبع والتطبع فمثلما أن هناك تداخل وأوجه تبادل في المواقع والأدوار، هناك أوجه تميز واختلاف وبيان ذلك أن الإنسان إذا كان يستمد بالوراثة طبعاً، فإن ما يكتسبه بالتربية هو تطبع وتكيف، وبذلك يحصل لديه توازن بين الطبع والتطبع على نحو يراعي مقتضيات الطبع ومتطلبات التطبع، بحيث يأتي التطبع بناءاً على الطبع، وبما يطوره ويهذبه، ومعنى هذا أن التطبع هو شكل من التربية تتم بالتفاعل لإدماج الفرد في مجتمعه واكتساب هويته الثقافية، وعلى ذلك فإن أوجه التميز والاختلاف بين التربية والتطبع أو التطبيع أو التنشئة الاجتماعية وهو أن التطبع شكل من أشكال التربية يتم عن طريق التفاعل في الوسط البيئي، وقد يحل محل التربية وينوب عنها ولكنه لا يشتمل التربية ولا يمكنه القيام بكل أدوار التربية ووظائفها، وبهذا فالتربية أوسع وأشمل، بحيث يكون التطبع أو التطبع أحد أشكال التربية للمزيد من التفاصيل راجع الريادية في الثقافة والتربية، بيروت، دار الجيل، 1993، ص ص 17،18.

وهي لذلك تختلف في أشكالها وأساليبها تبعاً للتدرج في العمر ومراحل النمو، وتبعاً لظروف الناس وحاجاتهم... فتعين على بلوغ الهدف الكمي المتمثل في تحقيق النمو البيولوجي المتوازن، والهدف النوعي المتمثل في تحقيق النمو العقلي والوجداني.

وكلمة **Education** في اللغتين الإنجليزية والفرنسية، فتعود في أصولها إلى الكلمة اللاتينية **Educere** أو **Educare** فهي من الوجه الاشتقاقية منقولة من اللغة اللاتينية، جاءت في بادئ أمرها (أي بعد عام 1527) ملحقة بكلمة طعام، حيث كانت تستخدم للدلالة على الطعام، وعلى تربية النباتات والحيوانات، وعلى تهذيب كانت تستخدم للدلالة على الطعام، وعلى تربية النباتات والحيوانات، وعلى تهذيب بني البشر دون ما تفريق واضح بينها جميعاً [6] بل وحتى عام **1649** لم يكن يفهم من التربية في فرنسا سوى تكوين النفس والجسد [7] ثم أخذ المعنى اللغوي يتضح وتتحدد أبعاده في ضوء التراث الفكري الإنساني، والتطورات الفكرية والعلمية التي شهدتها الدول الأوربية عقب عصر النهضة.

وعلى أية حال، فالمعنى اللغوي- كما هو معروف ليس مثار خلاف مثلما هو حاصل في المعنى الاصطلاحي الذي شابه تغير وتبدل عبر العصور، والحضارات والفلسفات، والمجتمعات، بل وفي المجتمع الواحد من وقت لآخر، حتى صار مفهوم التربية من المفاهيم التي كثر حولها الجدول، وتعدت التعاريف وتباينت.

في ضوء التحليل السابق يمكن القول بأنه من الخطورة النظر إلى التربية على أنها:

- تعليم أبناء المجتمع العلوم والمعارف في مؤسسات تخصصت في فن التعليم.
- أو إكسابهم أنماط السلوك وقيم المجتمع وتقاليده.
- أو تزويدهم بالخبرات والمهارات.

---

(1) وهو ما يعرف في الأردن ومصر بالتطعيم من أجل فقد بعض الصفات واكتساب الأخرى كأن تضع فرعاً من الليمون في ساق شجرة البرتقال.

- أو تكيفهم مع البيئة الاجتماعية وتفاعلهم معها.
- أو تنمية جوانب شخصية الأفراد في النواحي العقلية والجسمية والوجدانية والاجتماعية.
- أو إعدادهم للمهن والوظائف وكسب العيش.
- أو إعداد الأبناء لتشكيل المستقبل.

الواقع أن زوايا النظر تلك للتربية ضيقة وقاصرة، ولا يمكن أن تكون بأي حال من الأحوال مناسبة للعصر الحاضر، ولمجتمع يشرف على القرن الحادي والعشرين، ولكن يمكن النظر إليها على أنها تشكل معاً إلى جانب أمور أخرى ماهية التربية الحديثة، لأن التربية الحديثة بمفهومها الشامل والمتكامل تتضمن الفرد والمجتمع معاً في كل متكامل ومنسجم معاً، فتتناول الفرد من حيث هو موضوع التربية، تجعله محور ارتكازها، فتنمي كل مكوناته الشخصية، بما لديه من مهارات وأفكار واتجاهات، من زوايا أبعاد علاقته بماضي هذا المجتمع، وبخلفيته الثقافية والاجتماعية، كونه أي الفرد حامل ثقافة مجتمعة وأداء استمرارها، وحاضر المجتمع بظروفه الاقتصادية والاجتماعية، ومرحلة التطور كونه أداة تشكيلة.

ومن خلال هذا المنظور الشامل والمتكامل للتربية، نجد أن التربية تعني العملية الواعية المقصودة وغير المقصودة، لنمو، وتغير، وتكيف مستمر في الفرد من خلال زوايا المجتمع ومكوناته، وأبعاد حركته، على أساس من خبرات الماضي، وخصائص الحاضر، واحتمالات المستقبل، تعمل على تنمية كل جوانب شخصيته المتفردة، وتشكيله اجتماعياً في زمن معين ومكان معين، لإيجاد التفاعل والتوازن المستمر بين مكوناته الشخصية، ومكونات البيئة التي يعيشها، على نحو يمكنها من مواصلة حياة الجماعة وتطويرها، والقيام بالأدوار الاجتماعية متكاملة الوظائف والمسئوليات[(9)].

والتربية بهذا المدلول عملية متكاملة شاملة تتناول الفرد والمجتمع باعتبارهما موضوعه الأساسي، فتتوجه نحو تنمية متكاملة لشخصية الفرد جسمياً وعقلياً ووجدانياً أو اجتماعياً، وتكوين الاتجاهات والمهارات وإكسابهم القيم والعادات وأنماط السلوك، بما يمكنهم من تنمية هذه الطاقات والإمكانات إلى أقصى درجة ممكنة في إطار اجتماعي متفاعل متصل بالحياة، بأبعادها المختلفة الاقتصادية والاجتماعية، والسياسية، ومتكيفاً مع مواقف الحياة المتغيرة للمجتمع الحالية والمتوقعة، وحتى يصبح الفرد مستجيباً لدوره الاجتماعي، وحاساً للاختيارات الفردية والاجتماعية ، قادر على النشاط والعمل وفق ما يختاره منها أو ما يتطلبه مجتمعه، وبالتالي تصل التربية إلى الشخصية الخلقية المبدعة المطورة لذاتها ولمجتمعها، ولبيئتها.

ولعله من المفيد التفرقة بين عدد من المصطلحات والألفاظ التي تتداخل مع مفهوم التربية، والتي تثير خلطاً وسوء استخدام، وخاصة بين المربين والمعلمين، لنصل في النهاية إلى تحديد المفاهيم والمصطلحات التي تتم في إطار التربية، كي تظهر في بناء تركيبي واضح المعالم، مبين لجوانب التميز والاختلاف من جهة، وجوانب التداخل والتكامل من جهة أخرى، وهذه المصطلحات هي علاوة على التربية والتعلم والتدريس، وما يرتبط بهما من مفاهيم أخرى بنظم وتنظيمات معاصرة.

من التعريف السابق للتربية يتضح أنها عملية اجتماعية شاملة تحدث في وسائط أو مؤسسات عديدة، متميزة تارة، ومتكاملة تارة أخرى، وكونها كذلك، وفي ضوء تطور التربية وما وصلت إليه تنقسم التربية إلى نوعين هما: التربية المقصودة والتربية غير المقصودة.

فالتربية غير المقصودة (أو التربية اللامدرسية) أسبق في النشأة، وما زالت رغم تزايد أهمية التربية المقصودة مستمرة، ومع أنها غير منظمة، فما زالت لها الأهمية الكبرى، كونها مصدراً رئيسياً لتكوين شخصية الفرد ومهاراته واتجاهاته، مما يجمعه طوال حياته حتى ولو كان حظه من التعليم المدرسي عالياً.

والتربية غير المقصودة هي العملية التربوية المستمرة طوال الحياة التي تتم داخل المجتمع بطريقة تلقائية في الوسط الاجتماعي والبيئة الطبيعية، وتحدث بصورة مشابهة للكيفية التي تتم بها التربية المقصودة، ولكنها بدون تنظيم، ومنهج محددين، وبدون سلطة، ومربين تخصصوا لهذه المهمة وتتم التربية غير المقصودة من خلال عمليتي التعلم والتعليم غير المقصودين.. فالفرد يمر منذ مولده بخبرات التعليم من خلال المواقف والأحداث، والأشياء، والأشخاص، وبتفاعله مع كل ما يدور حوله ويمر به، فإنه يتعلم صنوف المعارف والمعلومات، ويكتسب الاتجاهات والقيم والمهارات من المصادر التعليمية من الأسرة، وجماعة الأقران، والأعلام، ومن المسجد والنوادي الرياضية والثقافية، ومن أماكن العمل، واللهو، ومن الأسواق، ومن البيئة الطبيعية.. فالطفل مثلاً يتعلم النشيد الوطني، ولحنه الموسيقي، وحكايات، وأمثال من تكرار سماعه، وتتعلم البنت الطهي.. ويتعلم الابن مهارات أبيه واتجاهات أقرانه، وغير ذلك.

وفي سياق، العلاقات الاجتماعية العامة التي يعيشها في الأسرة، والمسجد، والشارع والطريق..الخ، يعرف الفرد معنى الحرية، وأنواع العقوبات والثواب، والقيم الجيدة والسيئة، ومعنى الصداقة والحق والواجب، إلى غير ذلك من الأمور التي تشكل شخصية الفرد وتُصيغ ذوقه وعواطفه وعاداته..الخ.

والتربية بهذا المعنى تتخذ مفهوماً أوسع من التنشئة الاجتماعية أو التطبع الاجتماعي، أو التطبيع الاجتماعي، كما سبقت الإشارة، ولكن استكمالاً لشرح مفهوم التربية وما يتصل به من مفاهيم فتستدعي الضرورة هنا التفرقة بينهما كما يلي شرحه.

والنوع الثاني، هو التربية المقصودة (أو التربية المدرسية) فهي العملية التربوية التي تتم بقصد داخل المدرسة أو نظام التعليم، وتقوم وفق تنظيم رسمي، وسلطة وأهداف محددة، ومنهج تعليمي، وأساليب ووسائل تربوية محددة سلفاً، وتتم تحت إشراف مربين أعدوا وتخصصوا لذلك، بقصد تنمية أبناء المجتمع من جميع النواحي الجسمية والعقلية

والوجدانية من مختلف أبعاد حياة المجتمع وهويته الثقافية، وإكسابهم المعارف والمهن والاتجاهات.

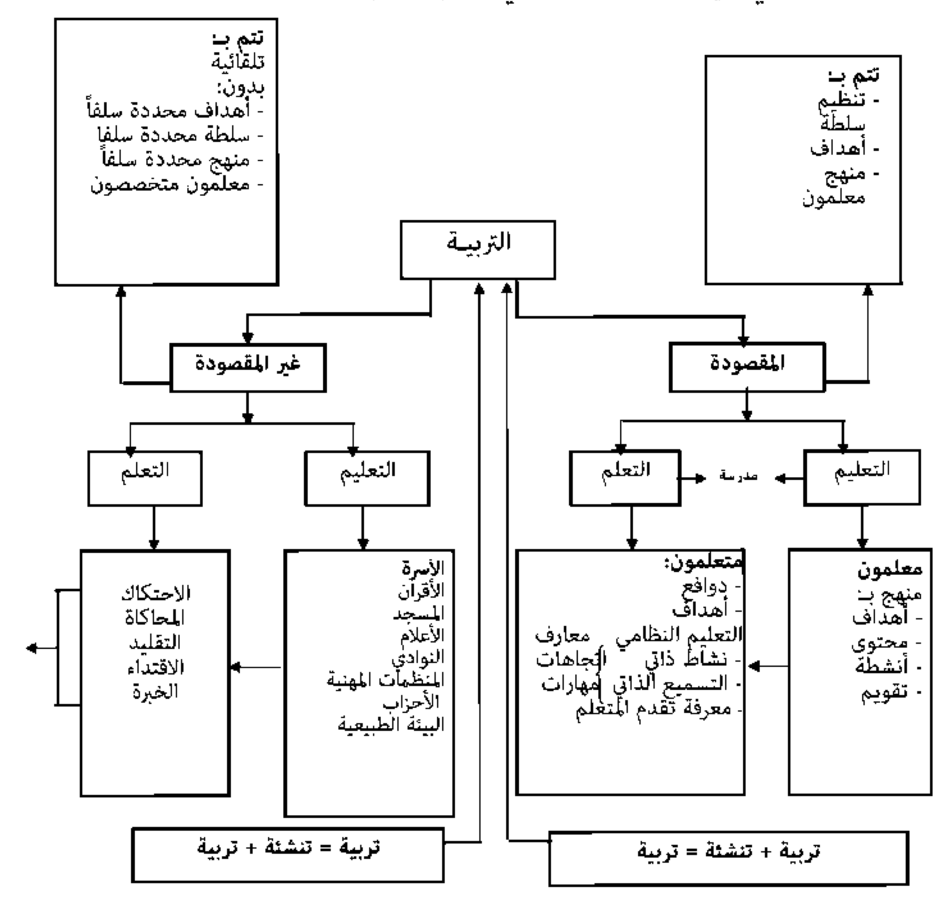
وكون التربية المقصودة تتم في المدرسة، فإنها نتاج عمليتي التعليم وأداته التدريس، والتعلم وأداته نشاط المتعلم واستعداداته. ومنطقياً فإن حاصل التعليم تعلم، وحاصل التعلم تربية. فإذا كان التعليم هو إلقاء معارف ومعلومات، حقائق وخبرات من معلم إلى التلاميذ، فإن التعليم بهذا مجهود يقوم به المعلم لمعاونة شخص آخر على التعليم، أي أن المعلم يقوم وفقاً لمنهج دراسي وطرق تدريس ومختلف النشاطات التعليمية الصفية واللاصفية القائمة على قوانين التعليم ومبادئه، بقصد حفز المتعلم واستثارة قواه المختلفة، ونشاطه الذاتي، وتهيئة الظروف التي تمكنه من التعلم. وهنا نقول إن عملية التعليم لها مضامينها التربوية، على أساس أن المعارف والمعلومات والحقائق والخبرات التي ستقدم للفرد المتعلم لها أوجه تطبيقية عملية، أي إذا ألقيت على المتعلم معارف وخبرات، وحدث له أن تعلم فإن هذه المعرفة تقوده إلى تطبيقها في حياته، فنقول أن هذا المتعلم يعمل ويسلك لأنه يعرف، والزيادة الكمية في المعارف والخبرات الجديدة التي استجاب لها المتعلم وهضمها مع معارفه وخبراته السابقة، تؤدي إلى تحول نوعي أو تغير في الأداء، يبرز في أن المتعلم أخذ يسلك، ويفكر، بطريقة جديدة. إذن التعلم ليس أن يعرف الفرد معارف وخبرات فقط. ولو كان كذلك لصار مثل المسجلة أو الحاسوب، أما إذا هضم تلك المعارف والخبرات مع معارفه وخبراته السابقة بما يؤدي إلى أن يسلك، ويحس، ويفكر ويعمل بطريقة أفضل مما كان عليه سابقاً. وهذا هو الجانب التربوي من التعليم في حياة الفرد، ظهر في سلوك الفرد، وتفكيره، وشعوره، نتيجة مروره بخبرات ومواقف جديدة، تحت شروط الممارسة والتكرار.

إذن التعلم الذي حدث لدى الفرد المتعلم، هو نشاط ذاتي يصدر عن المتعلم نفسه بمعونة المعلم وإرشاده. ونجاح التعلم يتوقف على توافر الشروط الموضوعية والذاتية التي يوفرها المعلم.

بناءاً على ما سبق يمكن القول أن التعليم الذي يحمل مضامين تربوية كان سبباً له ونتيجة لحدوث عملية التعلم، وناتج عمليتي التعليم والتعليم تربية.

وإلى نفس النتيجة نقول أن مهمة المدرسة هو التربية على أساس أن التعليم والتعلم من وظائف المدرسة، والتعليم والتعلم إذا كانا يتمان داخل المدرسة، وخارجها، وليس في الفصل وحده، والمدرسة نظام اجتماعي لإعادة إنتاج المجتمع، فإن مهمة المدرسة وأساس وجودها هو التربية.

والشكل التالي يبين ويلخص كلا شكلي التربية وصور تنظيماتها.



شكل رقم (1) يبين كلا نوعي التربية

ونتيجة للأدوار المهمة للتربية المدرسية (المقصودة) طُورت أشكال وأساليب تعليمية تعلُمية جديدة، عرفت باسم التعليم اللانظامي ضاما صيغاً ونماذجاً تعليمية متطورة، تجاوزت الشكل النظامي التقليدي، موجه للقضاء على الأمية وتعليم الكبار، ومنها كل صيغ التعليم من بعد.

وتلخيصاً لذلك فإن نظام التربية المدرسية يتألف من التعليم النظامي والتعليم اللانظامي، كما يوضحه الشكل التالي:

التعليم النظامي

التعليم العام:
- الحضانة ورياض الأطفال
- التعليم الأساسي
- التعليم الثانوي العام- المهني

التعليم العالي:
- المتوسط
- الجامعي

الدراسات العليا:
- دبلوم
- ماجستير
- دكتوراه

التعليم غير النظامي

تعليم الكبار:
- برامج محو الأمية
- المراكز الثقافية
- الدورات الحرفية

التعليم من بُعد:
- التعليم بالمراسلة
- التعليم بوسائل الاتصال والإعلام
- التعليم بالكمبيوتر

شكل رقم (2) التربية المقصودة (المدرسية)

ثانياً: ضرورة التربية وأهميتها في العصر الحاضر

يتضح من مفهوم التربية وعملياتها أن التربية بهذا العمق والشمول تحتل بحق مكاناً متعاظم الأهمية في أي مجتمع، وذلك لخطورة أدوارها التي تقوم بها، والغايات التي تسعى إليها بالنسبة للفرد والمجتمع، حالياً ومستقبلاً. وخطورة أدوارها هذه جعلها هامة وضرورة قصوى في كل العصور. إلا أنها اكتسبت مكانة متزايدة في العصر الحاضر يفوق أي جانب من حياة المجتمع، نظراً للسرعة الهائلة في التغيرات الحادثة في المجتمع، لكونها الأداة التي تمهد للتغير وتقوده، وأي قصور فيها أو خلل في وظائفها ينعكس في عرقلة تطور المجتمع أو عدم مجاراته للتقدم.

وتزداد أهمية التربية في عصر العلم والتكنولوجيا وثورة المعلومات والإلكترونيات، كونها أصبحت الأداة الأساسية التي تقرر النسبة التي يتقدم بها المجتمعات، وما يبرهن على ذلك أن كل دولة قوية اقتصادياً، وعلمياً، وتكنولوجياً، بل وعسكرياً يكمن خلفها نظام تربوي قوي، يعطيها ذلك الموقع من الحضارة المعاصرة. لذلك تتسابق الدول في تحرير التربية وتطويرها، وجعلها أكثر قدرة على الاستجابة لمطالب الحاضر، وتمكينها من حسن تشكيل المستقبل، والسير نحوه.

وعلى العموم يكشف التحليل التالي ضرورة التربية وأهميته المتزايدة في أي مجتمع، وذلك من خلال العوامل والأسباب التالية:

1- التربية وسيلة لبقاء المجتمع واستمراره

إن بقاء أي مجتمع مرهون بتواصل حياة أبنائه من الناحية البيولوجية، والاجتماعية، والثقافية.. والتربية أداة لتحقيق ذلك. فالأفراد إذا كانوا أساس تكون المجتمع، فبالتربية يتم نقل الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، وإدماجه في ثقافة

مجتمعة، وبالتربية تحدد أساليب حياة المجتمع وأنماط ثقافته عن طريق ما تنميه في أفراده من قيم واتجاهات وتقاليد وعادات تميز هذا المجتمع.

إن الإنسان في الأصل كائن اجتماعي لا تظهر طبيعته البشرية إلا في وسط اجتماعي، وحتى يكتسب الإنسان طبيعته البشرية وصفته الاجتماعية، فإنه منذ أن يولد، فإن الوسط الذي يعيشه ينقل إليه معتقدات الجماعة أو المجتمع وقيمه واتجاهاته وأفكاره وخبراته..الخ وأداة ذلك التربية، والتربية بهذا وسيلة نقل الكائن الحي من مجرد فرد بالقوة إلى إنسان بالفعل، ويعيش بالانتماء إلى المجتمع يحمل أنماط ثقافته، متكيفاً معه، مستجيباً لما يتوقعه منه المجتمع من أدوار ومواقف.

وهنا إذا كانت التربية أداة الفرد لدمجه في مجتمعه، فإنها وسيلة المجتمع لأن يترجم نفسه في سلوك أعضائه، فتستمر حياة المجتمع وتتحدد مكوناته.

2- التربية أداة لاستمرار ثقافة المجتمع حفظاً ونقلاً وتجديداً

لكل مجتمع تراثه الذي يميزه ويمنحه خصوصيته الذاتية. والذي كونه طوال عصوره التاريخية، وترسخ عبر أجيال متعاقبة هو حصيلة تفاعل أفراده مع بيئتهم واحتكاكهم بغيرهم من المجتمعات والثقافات، وهذا التراث يمثل بمجمله إطار ثقافة المجتمع وأسلوب حياته ومستوى رقيه الفكري المادي والاجتماعي، ويحرص كل مجتمع على تنشئة أبنائه من خلال التربية، لتحويلهم إلى أعضاء جدد حاملين لثقافته وإطار حياته، وتجديد ذلك لاستمرار الصلة والتواصل، كون التربية تتضمن مؤسسات متخصصة تراعي في استمرار ثقافة المجتمع تدرج أعمار الناشئة ومستوى التعقيد الذي يبلغه المجتمع، وتنبع أهمية التربية في هذا الشأن من أنها تقوم بـ:

أ- حفظ التراث الثقافي، باعتبارها المكان الطبيعي للمعرفة وخبرات الحياة المعقدة.

ب- نقل التراث الثقافي إلى أعضائه الجدد بما تملكه من أهداف ومتخصصين ومناهج وأساليب.

ج- تنقية التراث الثقافي بما تملكه من عين فاحصة ومراجعة مستمرة لإزالة ما يعوق ويتعارض مع مرحلة التطور.

د- تجديد التراث الثقافي بما تقوم به من تعديل وتحوير وما تستنبطه من معارف وخبرات وأساليب عمل جديدة، وما تُنمي في الأفراد من مهارات وطرق تفكير تمكنهم من التجديد والإضافة.

3- التربية لتحقيق النمو الشامل لأبناء المجتمع

لم تعد التربية مقصورة على إعداد النخبة المتميزة في النواحي العقلية والمعرفية ولكن أصبحت بمنظورها الشامل تُنمي جميع أفراد المجتمع إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم واستعدادهم، وهي بهذا تتضمن كل نواحي الشخصية. العقلية، والجسمية والمعرفية والنفسية والأخلاقية وما لديهم من مهارات واتجاهات وقيم في اتجاه تَكَيُّفهم مع بيئتهم الاجتماعية، والاقتصادية، والقيام بوظائفهم فيها.

بمعنى إعدادهم للمهمة الكبرى، وهي الحياة بكل مكوناتها وأبعادها، وظروفها.

وقد اكتسبت التربية الحديثة مناهج وتقنيات جديدة، وأساليب ووسائل متطورة تمكنها من القيام بوظائفها، بفضل التطور في علوم النفس، والتربية، والإدارة والاجتماع..الخ، وظهور نظم تعليمية بصيغ وتجارب جديدة وأساليب تعليم وتعلم متطورة مكنت من حصول أغلب أفراد المجتمع على فرصهم في التربية وتنمية قدرات الأفراد إلى أقصى ما يستطيعون الوصول إليه، والنمو الشامل لأبناء المجتمع هي الغاية الأسمى للتربية المعاصرة مهما وجدت أهداف أخرى.

4- التربية لبناء المجتمع والدولة الجديدة

يتوقف بناء أي مجتمع ليس بما يملكه من ثروات وموارد اقتصادية، ولكن بما يملكه من قوى بشرية مؤهلة ومدربة راقية، واستثمارها الأمثل لأن قيمة أي مورد اقتصادي يتوقف على العنصر البشري القادر على استغلاله وتحويله من إمكانية إلى فعل وثروة

قابلة للاستخدام، وبقواهم العضلية والذهنية، وبقدرتهم الابتكارية يتغلبون على نقص الموارد الطبيعية أو عدم وجودها، ولعل اليابان والسويد أصدق مثالين على ذلك.

لقد أصبحت التربية ميدان السباق الأول بين الدول للتفوق والقوة في مضمار التنمية والتقدم، لأن كل منها يعتمد على تنمية ما لدى أبنائها من قدرات وإمكانيات وحسن تنظيمها واستخدامها الأمثل، واعتبارها أساس قوتها ومصدر تقدمها، وأي تقدم إنما هو مرهون بالقدرة العقلية التي تحدثها من خلال التربية. وحسبنا أن نجد أنه خلف كل دولة قوية نظام تربوي قوي. فاليابان على سبيل المثال جعلت من العظمة الوطنية الهدف الأسمى للتربية فتمكنت من تحقيق عظمة اليابان.

الواقع أن نهضة أي مجتمع تتوقف على وجود دولة حديثة، تكمن خلفه توفر الشروط الضرورية لقيام نهضته، وتدعم استمراره، ثم تستمد الدولة الحديثة من تلك النهضة عناصر قوتها ومقومات بنائها.. والتربية أداة تحقيق ذلك أو عن طريق التربية تستمد الدولة مكونات وجودها، وعناصر قوتها الحديثة سواء بما تقدمه التربية إليها من كوادر متخصصة وقوى مبدعة وخبرات وأساليب جديدة، أو بما تنمي فيهم من قيم الولاء والتأييد للنظام السياسي من اتجاهات، وطرق تفكير، وأنماط وسلوك، ينعكس أثرها على تقوية النسيج القومي والتماسك الاجتماعي.

وعن طريق التربية تستطيع أية دولة:

أ- تنشئة جيل يؤمن بالنظام السياسي الذي تتبناه أي دولة وتجعلهم يؤيدونه ويدافعون عنه.

ب- تنمية قيم الولاء الوطني والقومي.

ج- تقليل صور التفاوت والتناقض بين أبناء الجيل الواحد.

د- إكسابهم قيم المشاركة في الانتخابات، ودعم وتأييد المشروعات والبرامج التي تقوم بها الدولة.

5- التربية لتحقيق الديمقراطية

تعمل التربية من خلال نظمها ومؤسساتها وعمليات التعليم والتعلم على تطبيق المبادئ التي تضعها أي دولة في الحرية والعدل والمساواة والتكافل الاجتماعي، وجعلها حقيقية عملية وسلوك يمارس في واقع الحياة، بغض النظر عن مستويات تطبيقها.

فمبدأ ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية ما هو إلا تنفيذ إجرائي وممارسات عملية للمبادئ والحقوق الفردية المنصوص عليها في الدساتير والقوانين، وتقوم التربية بتحقيق ذلك من خلال:

أ- قبول أي فرد في نظام التعليم، وبلوغه المستوى الذي يرغبه، دون تفرقة بين أبناء المجتمع، وتقديم فرص التعليم الملائمة لحاجات الفئات المختلفة من السكان وفق ظروفهم، انطلاقاً من حق كل إنسان في التربية، تطبيقاً لمبدأ ديمقراطية التعلم.

ب- تعليم أبناء المجتمع مفاهيم الديمقراطية وقيمها وأساليبها، سواء عند التعامل معهم داخل الفصل أو المدرسة، أو التقويم.

ج- تذويب الفوارق الطبقية والتمايزات الاجتماعية بين أفراد المجتمع وحصرها في أضيق حدودها.

د- إكساب الأفراد احترام الآخرين وحرية الغير، وقيم العدل والمساواة.

ه- غرس قيم المشاركة الديمقراطية وممارستها في الحياة العامة من خلال القنوات التي تضعها الدولة.

6- التربية لتحقيق التطور

التربية خير أداة لإعادة بناء المجتمع وإحداث التغير المنشود فيه، لكونها أقوى أدوات التحول الاجتماعي والتقدم الصناعي، على أساس أن التربية هي صانعة الإنسان، والإنسان صانع التطور. فإذا كان التطور يبدأ أولا في العقل أو الفكر، ثم يخرج للتطبيق، فيجب أن يبني التطور أولا في عقول أبناء المجتمع الذين سيقومون به، مع ما

يصاحب ذلك من قيم واتجاهات سلوكية داعمة لديهم، وهم بدورهم سوف يسعون إليه ويحدثونه بجد واقتدار، ويدافعون عنه باقتناع. والتربية بهذا هي فن صناعة التطوير الهادف الذي يطمح إليه كل مجتمع.

إن التطوير الحديث المعتمد على العلم والتكنولوجيا يحتاج إلى جيش من الكوادر المؤهلة والمدربة في كافة التخصصات وعلى كافة المستويات. والتربية هي الكفيلة بتحقيق ذلك، لأن التعليم المنظم والمعطي، أساس الحصول على المهارات والخبرات اللازمة للكوادر الجديدة التي يحتاجها التقدم الحديث.

ومجمل القول يتحدد دور التربية لتحقيق التطور في:

أ- إعداد العنصر البشري كأهم عنصر في التنمية والتقدم، فتقوم بتنمية مهارات وقدرات ومعارف القوى العاملة (عنصر العمل) كَمّاً وكيفاً، واللازمة لإحداث التنمية والتطور.

ب- تطوير أساليب ووسائل العمل والإنتاج، لكون معاهد العلم حقلاً لإنتاج الأفكار والنظريات والتجارب والأساليب الجديدة.

ج- اكتشاف معوقات التطور، وتعمل على التغلب عليه من خلال عملياتها في الأفراد وناتجها فيهم وبالتالي في المجتمع.

د- اكتشاف القدرات المبدعة والمبتكرة، وتوجيهها نحو أنواع العمل والمهن المختلفة.

ه- خلق وعي عام للمشاركة في التطوير أو على الأقل تقبله.

و- تنمي الوعي الاقتصادي المتمثل في احترام قيم العمل وحسن الاستهلاك.

7- التربية لتشكيل المستقبل

جوهر عملية التربية إنما قصدها وغايتها المستقبل. فعندما نربي التلاميذ وننمي قدراتهم ومهاراتهم، فلن يكون ذلك إلا للمستقبل، لأن الواقع الحاضر لن يكون بالقطع هو نفسه غداً، والتربية الحقة لن يكون في مقدورها تشكيل المستقبل إلا إذا استشرفت

آفاقه، وحددت ملاحمه، وتوقعت بدائله، وسارت نحوه، وهذا وذاك يعتمد على استجلاء الحاضر وتشخيصه، بقصد محاولة تشكيله في المستقبل.

ويكشف الواقع أن المجتمعات المعاصرة تعيش تغيرات سريعة ومتلاحقة في البنى الاقتصادية والعلمية والمعرفية، كنتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي، ومنجزاته وما أحدثه من تحولات جذرية في جميع مناشط الحياة، مكنت الإنسان من السيطرة والتحكم والتوجيه لتطوير المجتمع، واطراد تقدمه، وكانت التربية أهم أسبابه، إلا أن التغير السريع من جهة أخرى قد فاق تغير التربية في كثير من المجتمعات، مما وضع التربية في مواقف مضطربة بين أن تقود التغيير أو تتبعه.

والتربية بحكم كونها أداة تغيير... والمجتمع بسبب عوامل متعددة يتغير بصره سريعة، فقد صار على التربية أن تجدد نفسها شكلاً ومحتوى وأساليب، حتى تتمكن من قيادة التغيير وتوجيهه، ولن يتحقق لها ذلك إلا إذا تمثلت الحاضر وتناغمت معه، ونظرت إلى المستقبل، وتدخلت في تشكيله، وإلا أصبحت تربية للصيانة والترقيع، كما يحدث في كثير من الدول النامية.

وتقف المجتمعات المعاصرة أمام وثبة حضارية أخذت ملامحها تتشكل، نتيجة للتزايد المذهل في المعلومات والمعارف، وتطبيقاتها التكنولوجية بأساليبها ووسائلها المتعددة، والتي من المتوقع أن تحدث تغيرات بعيدة المدى في بنى المجتمع وأنماط تفكيره وأساليب حياته. ولهذا فإن على التربية أن تعدل من نفسها بسرعة كلما اقتضت الحاجة لذلك، وهذا يستدعي:

أ- تعديل نفسها لتكون العامل الحاسم في ضبط التغير وتوجيه.

ب- التحرر من الصيغ المدرسية، واستخدام المؤسسات الإنتاجية لتعلم المهارات اللازمة للإنتاج والخدمات، وإكسابهم الاستعدادات لتعلم مهارات وخبرات جديدة.

ج- تنمية الإنسان ليكون قادراً على تطوير مجتمعه، وتوقع الظروف المتغيرة.

د- أن يكون التغيير اتجاهاً متواصلاً وقائماً على تخطيط شامل.

ه- دراسة الاتجاهات الرئيسية التي تشكل المستقبل.

مما تقدم، تبين بجلاء ضرورة التربية وأهميتها الكبرى في العصر الحاضر، وأي مجتمع يتجاهل دورها أو يضعها في مرحلة تالية لأولويات اهتمامه، يفقد مقوم وجوده، وعناصر تماسكه، وأسس انطلاقه، وأما أوجه الخلل في عديد من المجتمعات، وما تعانيه من مشكلات وتحديات ما هي إلا انعكاساً لضعف التربية، وقصورها من القيام بأدوارها ومسئولياتها كاملة.

ثالثاً: أهداف العملية التربوية

تتنوع أهداف العملية التربوية ووظائفها وتتعقد، ولاسيما إذا أمعنا النظر في التداخل والتكامل بين التربية المقصودة وغير المقصودة، لأن المدرسة كمؤسسة كبرى للتربية المقصودة لم تعد وحدها معنية بعملية التربية، إذ اشتركت إلى جانبها عدة مؤسسات أخرى في المجتمع تقوم بالتربية غير المقصودة، وأصبحت لها تأثيرات بارزة حتى على دور المدرسة ذاتها.

وعلى العموم تنحصر أهداف التربية وتتحدد في مجالين اثنين هما: الفرد والمجتمع الفرد والمجتمع.

1- الأهداف الفردية للتربية

ترتكز التربية الحديثة على الإنسان، باعتباره محور العملية التربوية، وغايتها، حيث تستهدف تنمية كل جوانب شخصية الفرد وقدرته، وتيسر فرص النمو المناسب لاستعدادات كل فرد وإمكاناته، بصورة شاملة ومتكاملة، وتكسبه القيم والمهارات،

وأنماط السلوك، بما يجعله أكثر قدرة على تحقيق التوازن أو التوافق بين مكوناته الشخصية من جهة، وبينه وبين بيئته الطبيعة والاجتماعية من جهة أخرى.

وتقوم التربية بعدة وظائف وأنشطة لتحقيق الهدف الفردي، وذلك بدءاً من العناية بهم، من حيث تقديم الخدمات المختلفة للمتعلمين، وإحاطتهم بالرعاية النفسية والاجتماعية، وتعريضهم للخبرات والنماذج القائمة، وجعلهم يستجيبون لها ويقتدون بالحسن منها، لتعويدهم ممارسة السلوك السليم.

وتوفير الشروط والمقومات اللازمة لقيام العملية التعليمية تصميماً وتوجيهاً، تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، وما تقصده من نتائج في الفرد تحقق الأهداف النهائية للتربية.

وتأسيساً على ما سبق تهدف التربية من الناحية الفردية إلى إنماء شخصية المتعلم من جميع جوانبه، وذلك بتكوين مجموعة من المهارات والقيم والاتجاهات والمعارف، وطرق التفكير التي تجعل من الفرد:

- **صحيح الجسم**: بما تكونه من اتجاهات للحفاظ على صحة الجسم وتحقيق التناسق العصبي والعضلي، وعادات الوقاية والعلاج.
- **نشيط الفكر**: بما تنمي وتدرب القدرات الفكرية المختلفة كالملاحظة، والفهم، والإدراك، والتفكير، والتحليل، والتركيب، والنقد، والتقويم، وتنمية العمليات العقلية العليا كالاستنباط والاستنتاج والاستدلال وغيرها.
- **سليم الوجدان**: بما تنمي فيه من ميول وعواطف وأمزجة واتزان انفعالي، وتربية الضمير والوجدان.
- **متوافق اجتماعياً**: بما تزوده من معتقدات المجتمع وأفكاره وقيمه اتجاهاته ومعايير سلوكه، تمكنه من الاندماج وتكيفه معه.
- **ذو خلق قويم**: مما تكونه من فضائل وصفات حميدة، وتهذيب السلوك.

- عضو صالح في أسرته ومجتمعه: بما تكسبه فيه من قيم وقواعد ومعايير سلوك ليكون عضواً صالحاً في أسرته ومجتمعه، فاهماً لواجباته وحقوقه، منتمياً لوطنه وأمته، قادراً على خدمة وطنه والذود عنه.
- **ناجحاً في مهنته**: بما تنمي فيه من مهارات ومهن وأساليب تعينه على القيام بوظائفه في مواقع العمل والإنتاج.
- **دارساً متطلعاً إلى التقدم**: بما تنمي فيه من اتجاهات وطرق التفكير والبحث العلمي، كي يكون الفرد دارساً يعلم نفسه من الحياة الواسعة، باحثاً يفتش عن المعارف المتزايدة، واستنباط معارف وإمكانيات جديدة مساهماً في تقدم وطنه ومشاركاً في صنع مستقبله.

تلك أهداف ليس من السهل على تربية عاجزة أو بالية أن تقوم بها أو تحققها في الأبناء...!؟

2- الأهداف المجتمعية للتربية

أهداف التربية من زاوية الفرد هي في الأخير أهداف اجتماعية، لأن أهداف تربية الفرد هي أهداف مجتمعه، لكن هناك أهدافاً خاصة به، بحكم ما تقوم به التربية من وظائف ومسئوليات ذات طابع كلي، موجهةً أساساً للمجتمع، هي من ألزم أساسياته، وتتلخص أهداف التربية من زاوية المجتمع في:

أ- **حفظ التراث الثقافي للمجتمع**: بما تقوم به من نقل القيم وعادات العمل، والتعامل وطرق التفكير، وقواعد السلوك إلى الأبناء الجدد وتحويلهم إلى أفراد حاملين ثقافة مجتمعهم، وهكذا من جيل إلى جيل.

ب- **تنقية التراث الثقافي وتجديده**: بما تقوم به من إزالة وحذف لما هو غير صالح أو متعارض مع التطور، وتعديل بعض العادات، وأنماط السلوك، بما يتوافق والاتجاه السائد، والتطوير لما هو مفيد ونافع للفرد والجماعة، والإضافة إليها مما ابتدعه المجتمع من اتجاهات وطرق وأساليب جديدة، وإغنائه بخبرات متجددة.

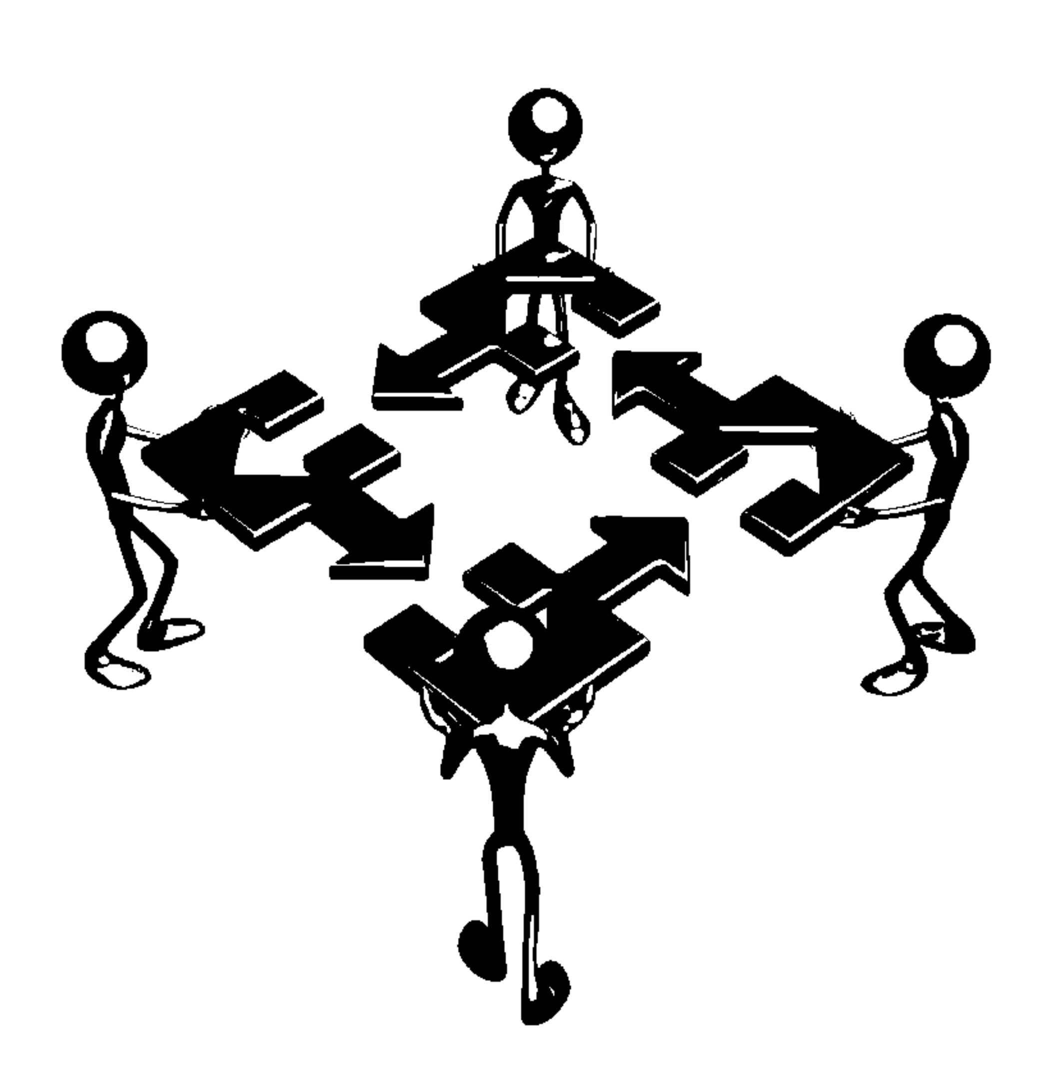
ج- **تغيير المجتمع وتطويره:** بما تنتجه من أفكار ونظريات، واستنباط أساليب وطرق جديدة لمواقع العمل والإنتاج، والتفاعل الاجتماعي، وبما تنمي في الأفراد من قدرات ومواهب إبداعية، وبما توجد في الأفراد من مفاهيم وأفكار واتجاهات جديدة تدعم التغير وتشارك فيه، أو تكسب الأفراد قيماً ومعايير سلوك تقوي التماسك الاجتماعي وتفتح آفاق تقدمه.

د- **الإسهام في تحقيق التنمية الشاملة:** بما تعده من قوى عاملة مؤهلة ومدربة في جميع التخصصات وعلى كافة المستويات، وتوجيههم نحو أنواع الوظائف والمهن اللازمة للتنمية، وما تكسبه فيهم من اتجاهات نحو قيم العمل والاستهلاك، وما تقدمه من خدمات متنوعة موجهة للبيئة المحلية، وما تقوم به من بحوث دراسات لتطوير أساليب وإبداع وسائل جديدة تساهم بشكل كبير في تحقيق التنمية الشاملة في المجتمع .

ه- **نشر الوعي السياسي:** بما تغرس في الأفراد من قيم وأفكار الولاء والتأييد للنظام السياسي القائم، والنظام الاجتماعي، وبما تنمي في الأفراد من اتجاهات وممارسات تمكنهم من القيام بواجباتهم الوطنية والسياسية، وممارسة حقوقهم الديمقراطية، وكيف يدافعون عنها في مجتمع معاصر، والمساهم في الرأي أو حل المشكلات التي تواجه مجتمعهم والعالم.

الفصل الثاني

الأصول العلمية للتربية



الفصل الثاني

الأصول العلمية للتربية

التربية باعتبارها أداة المجتمع، فهي تنفعل بأوجه حياته وتتأثر بالمتغيرات الحاصلة فيه، سواء ما اتصل منها بخبرات الماضي، أو قامت على معطيات الحاضر، أو أتت من التطلعات نحو المستقبل، وبالتالي فمن هذا المجتمع تستمد التربية وجودها ومكونات عملها، من مختلف زوايا وأبعاد المجتمع، فتمثل التربية هذا المجتمع، تحافظ عليه وتطوره بما تملكه من فكر، ومنهج.

والتربية تنفعل أيضاً بفروع العلم والمعرفة، فتكون التربية مجالاً تطبق فيه نتائج العلوم المختلفة، تطبيقاً علمياً وفنياً معاً، بما يتلاءم وطبيعة التربية وغايتها التي وجدت من أجلها، فالتربية تفيد من علوم مختلفة في بناء أجزائها المختلفة، تنظيماً ومحتوى، وأساليب، وفي النظر والمعالجة. وكل تطور تشهده فروع العلم والمعرفة، وما يتمخض عنها من تطور ونتائج في مجالات الحياة، فإن التربية تتطور تبعاً لذلك، وما يرافق ذلك من انتشار أثر العلم والممارسة في جوانب التربية، من حيث استيعابها للاتجاه العلمي، وتتخذه أساساً للنظر إلى حقائقها وضبط عناصرها، وتوجيه عملياتها، توجيهاً خلاقاً في اتجاه الأهداف النهائية للتربية.

تأسيساً لما سبق نجد أن التربية تستمد أصولها المختلفة من مصدرين رئيسيين هما:

1- **المجتمع بمضمونه الاجتماعي الثقافي**: فمنه تأخذ التربية مضامينها الفكرية من فلسفة، وقيم ، أهداف وسياسات، وموجهاتها العملية من أساليب وطرق وممارسات.

2- **فروع العلم:** ومن هذه العلوم تستمد التربية أصولها العلمية المختلفة، في بناء محتوى التربية وفكرها، ومادة عملياتها المتنوعة منهجاً وتطبيقاً، وذلك إما مباشرة من العلوم الاجتماعية أو غير مباشرة من العلوم الطبيعية والبحتة.

ومن هذين المصدرين يتشكل النظام التربوي، ويتحدد مبناه وفحواه، وتتكون أنشطته وعملياته وتتعين أساليبه وطرقه، وعن طريق هذين المصدرين نستطيع فهم التربية وتفسيرها، وتوجيه مسارها نحو الأهداف والغايات المنشودة.

وتتبادل التربية مع هذين المصدرين عمليات التأثر والتأثير، فالتطورات أو التغيرات التي تطرأ أو تحدث في الأصول المختلفة، سواء في العلوم، أو في المجتمع، فإنها تؤدي إلى تغييرات في التربية من زوايا الارتباط تلك، تنعكس في تصحيح فكر، أو تعدّل مسار، أو تجدد محتوى، أو تحسين أداء، أو تحل مشكلات، وبالمثل فإن ناتج التربية أو مخرجاتها تؤثر في هذين المصدرين، من حيث استمرار وتطوير حياة المجتمع، وإعادة تطوير تلك العلوم وتقدمها.

والإشارات السريعة التالية تبين الأصول التي تستند إليها التربية، مع ملاحظة أن هذه الأصول تتعاون في حقل التربية، وتتكامل معاً في تركيبة فريدة هي التربية.

وهذه الأصول هي:

1- الأصول الدينية

وتتضمن أسس وقواعد العقيدة الدينية وأصولها المختلفة التي يؤمن بها المجتمع وتدين بها أمة، على أساس أن التربية هي المؤسسة المتخصصة التي يعول عليها المجتمع لغرس عقيدة الإيمان في نفوس الناشئة.

وتعتبر الأصول الدينية مادة التربية الأولى لصوغ أفكارها وفلسفتها، وتنظيم محتواها. فمنها تستمد التربية الإطار الفكري المنظم لوجودها، والمسار الذي تتخذه، وكذا

الخلفية التي تحدد أسس التشريعات والقوانين التي يصاغ على إثرها ما تصبو إليه السياسة التعليمية، ومجالات الأهداف التربوية والتعليمية وموجهات التطبيق والتنفيذ، كما تشكل الأصول الدينية جانباً من محتوى مادة التربية ومناشطها، وطرقها المختلفة.

وتبلغ هذه الأصول شأناً كبيراً في الدول المتدينة ومنها الدول العربية والإسلامية، حيث تعتبر الموجه والمرشد لكل نظم التربية، بعكس الدول العلمانية، رأسمالية واشتراكية، والتي تتناول هذا الأصل كمجال ضمن الدراسات الاجتماعية، وفي إطار التراث الثقافي والاجتماعي، وبالتالي يكون التركيز على الجوانب الأخلاقية التي تسعى إليها التربية.

2- الأصول التاريخية للتربية

وتتضمن العوامل والقوى في سياقها التاريخي التي تبين حركة المجتمع وتحولاته التي شهدها المجتمع طوال تاريخه، وانعكاس ذلك على التربية. وتتبع العلاقة الجدلية بين الفكر التربوي، والعوامل والقوى المجتمعية التي أثرت فيه، مما يحويه هذا الفكر من نظريات وأهداف تربوية، ونظم وتنظيمات تعليمية[2]، ومما تكون من حقائق ومسلمات وعوامل ومؤثرات تفرغ في الحاضر، وتؤثر على نوع التربية وشكلها وناتجها.

والتربية ليست وحدة مستقلة في الزمان والمكان، بل على العكس من ذلك، فهي وحدة عضوية في النسيج القومي، بل إنها أكثر النظم المجتمعية تفاعلاً ليس بما يحيط بها حالياً، ولكن بما تم في الماضي وما تكون خلاله من أفكار وعوامل مجتمعية، ما زالت ممتدة إلى الحاضر بصورة أو بأخرى.

وعلى ذلك فالشكل الحالي لنظام التربية له جذوره الممتدة في الماضي الذي يعتبر جزءاً من حاضر التربية، فبحكم أن التربية أداة مجتمعية لحياته، فهي صورة من الإطار الثقافي التي تأثرت به وتفاعلت معه، وبالتالي فهي حصيلة الماضي ممتزجاً بالحاضر.

وبناءاً على ذلك تتيح الأصول التاريخية معرفة العناصر التي ورثتها التربية من الماضي، وأثر امتزاج القديم بالجديد، وما يترتب على ذلك من مشكلات، وكذا معرفة كيفية مواجهة الجماعات المختلفة في الظروف المختلفة للمشكلات المماثلة[3].

وتساعد دراسة الأصول التاريخية في فهم وتفسير حاضر التربية، وفهم علاقة التربية وتفاعلها مع النظم الاجتماعية المختلفة، وإمكانية الاستفادة منها في رؤية الحاضر التربوي وتقويمه ومواجهة مشكلاته، لأن المشكلات الحالية لها جذورها الممتدة من الماضي، فمشكلة قلة الإقبال على التعليم المهني مثلاً، ترجع إلى النظرة المجتمعية الدونية التي تشكلت في الماضي.

والتربية بحاجة لأن تراجع نفسها من خلال أصولها التاريخية، في ضوء نظرتها إلى أوضاعها على أنها متأثرة بماضيها. وعلى أن هذا الماضي ممتد إلى حاضرها، ولا بد من فحصها دائماً، تحقيقاً لمستقبل أفضل، على ضوء حركة القوى الاجتماعية والاقتصادية، وما بينها من تناقض والتقاء [4].

غير أن الغاية الأساسية لدراسة التاريخ، ليس فهم وتفسير الحاضر، ومواجهة مشكلاته فحسب، ولكن لمد اتجاهات الحاضر إلى المستقبل ومحاولة تشكيله، ولا قيمة لمعرفة ماضي التربية إذا لم تساعد على فهم حاضرها، وتمكن من السير نحو المستقبل.

3- الأصول الاجتماعية والثقافية للتربية

التربية كما سبق ذكره لا تقوم إلا في وسط أو بيئة اجتماعية، والإنسان لا يحقق ذاته البشرية إلا وسط الجماعة، والمدخل الحقيقي لفهم التربية ينبغي أن يكون من زاوية الفرد، والمجتمع، والبيئة التي يعيشونها في كل متفاعل ومتكامل، وما ينشأ عن ذلك من أنظمة، وعلاقات وقيم، وتقاليد، ومفاهيم، تشكل معاً ثقافة هذا المجتمع وأسلوب حياته.

والتربية عندما تستمد مقوماتها من المجتمع، فلها وظيفتها الاجتماعية التي تهدف إلى تحويل الفرد من مواطن بالقوة بحكم مولده في هذا المجتمع، إلى مواطن بالفعل يفهم

دوره الاجتماعي ومسئولياته وسط الجماعات التي ينتمي إليها، في إطار من ثقافة المجتمع، التي تعمل التربية على استمرارها في الأبناء. فالثقافة لا تولد مع الأفراد، ولا تنتقل إليهم بيولوجياً كما هو الحال في البشرة ولون الشعر، وإنما يكتسبونها بالتعليم والتدريب، فتصير التربية عملية خلق اجتماعي، وتجديد ثقافي، بمعنى تنمية إمكانات الفرد في إطار اجتماعي، وتكوين اتجاهاته، وتوجيه نموه، وتنمية وعيه بالأهداف التي يسعى إليها والتي تعمل الجماعات على تحقيقها(5).

هذه النظرة الجديدة التي استحدثت من علم الاجتماع، وعلم الأنثربولوجيا حولت النظرة إلى التربية من كونها عملية فردية إلى كونها عملية اجتماعية ثقافية شاملة لكل أوجه العملية التربوية، سواء ما يتم داخل المدرسة ونظام التعليم أو خارجه.

ونظراً لاتساع مجالات علم الاجتماع، وظهور فروع علمية قائمة بذاتها تدخل ضمن دائرة علم الاجتماع، أو تتعاون مع غيرها من العلوم الاجتماعية ذات الصلة، فقد نشأ علم جديد يسمى "علم الاجتماع التربوي" ليكون جسراً بين التربية وعلم الاجتماع، والمجتمع، ويختص بتطبيق المبادئ والقواعد الاجتماعية على العمليات التربوية داخل مؤسسات التعليم وخارجها، وما يتطلبه ذلك من إعادة تنظيم مكونات التعليم، ومحتواه وأنشطته ويهدف علم اجتماعيات التربية إلى الكشف عن الوظيفة الاجتماعية التي تؤديها الظواهر والنظم التعليمية، والوصول إلى القوانين التي تخضع لها مختلف الظواهر الاجتماعية والتربوية، والبحث عن أدوار التربية في تشكيل الثقافة، وأثر ذلك فيما يتعلمه الناشئون والشباب، وتحديد أهداف التعليم، وتعميق نظرة المربين إلى وظيفة التربية ومؤسساتها، وتوظيف المعرفة اجتماعياً، ثم تقديم معارف للقائمين على السياسة التربوية، لما يجب أن يكون عليه الحال، لإصلاح وتطوير الأوضاع والنظم التربوية (6).

إلى جانب ذلك يُمكّن علم الاجتماع التربوي من دراسة التأثيرات المختلفة على رسم السياسة التعليمية، ومناهج الدراسة، وطرق التدريس، والنشاط المدرسي، وفي

تحديد أنماط العلاقات في المجال التربوي، وكذا الدور الاجتماعي لمهنة التعليم في واقع يمر بتغيرات دائمة [7].

وتمد دراسة علم الأنثربولوجيا، وعلم الاجتماع، التربويين بمجموعة من الخصائص والمفاهيم والأساليب التي تبصرهم بعمليات التعليم ومحتواها، وتنشئة الأبناء وتربيتهم لوسط اجتماعي ثقافي، من خلال توظيف المعارف والخبرات، كما تساعد المربين على ما ينبغي أن يتجنبوه في الميدان التربوي.

4- الأصول الاقتصادية للتربية

وللتربية أصولها الاقتصادية، ففي البداية أدى دخول نتائج علم الاقتصاد إلى التربية إلى تحويل النظرة للتربية من مجال لتنمية العقل والذوق والأخلاق، إلى عنصر أساسي للتنمية الاقتصادية، وزيادة الثروة والتقدم، بزيادة رأس المال البشري، مما أعطى التربية بعدها الاقتصادي، ووضّح العلاقة الوثيقة بين التعليم والاقتصاد. فالتربية لم تعد خدمة عامة وإنما أصبحت عملية اقتصادية ، استثمارية، إنتاجية لها عوائدها الفردية والمجتمعية ما يفوق في كثير من الأحيان عوائد أي مشروع اقتصادي آخر.

ونظراً لتطور علم الاقتصاد وزيادة تخصصاته، فقد نشأ منه "علم اقتصاديات التعليم"، يتولى تطبيق المبادئ والأساليب الاقتصادية الملائمة في ميدان التعليم.

أكدت النظرة الاقتصادية أن القيام بعمليات الإنتاج، ولاسيما مع إطراد التقدم التكنولوجي أو زيادة الإنتاج أو استغلال الثروات الطبيعية، أو ابتداع ثروات جديدة، إنما يتوقف على ما يملكه المجتمع من قوى عاملة مؤهلة، مزودة بمهارات وخبرات متنوعة تقوم بالعمل، تؤديه وفق الاتجاهات الجديدة والأساليب العصرية. ويعتبر التعليم في هذه الحالة السبيل الأول للحصول على تلك المهارات والمهن، لذلك أصبح التأهيل والتدريب المقدم والمعطى لقوة العمل في مؤسسات التعليم شرطاً ضرورياً للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والتقدم التكنولوجي.

ولقد اتضح بما لا يدع مجالاً للشك أن القوى البشرية المؤهلة والمدربة في كافة التخصصات وفي جميع المستويات أغلى مورد اقتصادي، وأصبحت ثروة أي مجتمع لا تقاس بما يملكه من ثروات وموارد طبيعية، إنما بما يملكه من قوى عاملة قادرة على استغلال ما هو موجود من ثروات وموارد، أو ابتداعها إن قلت، أو انعدمت، أو تخليقها.

ولكي تقوم التربية بوظيفتها الاقتصادية، باعتبارها عنصراً رئيساً في التنمية الاقتصادية، والاجتماعية، فإنها تستمد من الاقتصاد إطار أهدافها، وتبني عليه مناهجها وطرائقها، وتترجم ذلك في تلبية متطلبات التنمية من القوى العاملة كجانب كمي، وتنمية قدراتهم وإكسابهم المهن والمهارات المحددة، بمواصفات قوة العمل كجانب نوعي، ولضمان قيام التربية بوظيفتها الاقتصادية خير قيام ، فإنها تستمد منه أساليب التخطيط لتحقيق أفضل استثمار لمواردها بكفاية وفاعلية، حتى تتمكن من الوفاء بأدوارها الاقتصادية.

والتربية تستمد الكثير من نتائج علم الاقتصاد، وعلم التخطيط، لدراسة التربية كعلم يتسلح بأصول علمية، فيتولى علم الاقتصاد دراسة كلفة التعليم، والعائد منه، وتمويل التعليم، ومصادره، وكفاية التعليم، ومنفعته...الخ، وغير ذلك من أساليب حساب وقياس، ويتولى التخطيط دراسة القوى العاملة، الغرض منها، والطلب عليها، وإجراءات التنبؤ بالاحتياج منها، من خلال خطط قصيرة أو طويلة، ضمن الخطط القومية، وتحديد مواصفات القوى العاملة ومستويات الوظائف والمهن، وما يتبع ذلك من استخدام طرق وأساليب رياضية أو ما يرافق كل ذلك من دراسة نظم التعليم وتأثيرها، وعلاقتها بنظم المجتمع.

5- الأصول السياسية للتربية

استمدت التربية عبر تاريخها مظاهر تكويناتها المختلفة من النظم السياسية، حتى كادت في العصور السابقة، وفي أغلب المجتمعات أن تطابق طبيعة نظام الحكم وأهدافه،

واستمرار ذلك التأثير أوجد أنماطاً تربوية عدة، أهمها تربية ديمقراطية، تربية ديكتاتورية، تربية أرستقراطية، تربية اشتراكية، تربية عنصرية، وكلها تسعى إلى حد كبير لتكوين المواطن المتشبع باتجاه السلطة، ليدعم بقاءها أو يسايرها. وهذا التأثير كان سبباً لاختلاف مفاهيم التربية وأهدافها.

وعلى الرغم من أن التربية في العصر الحاضر تتميز بشمول وتوازن في وظائفها وأهدافها إلا أن العوامل السياسية ما زالت تؤثر تأثيراً بالغاً في نظام التربية والتعليم حتى في الاتجاه السلبي، لكون التربية هي الأداة الكبرى للدعوة للنظام السياسي أو السبيل لتجسيد أي نظام سياسي على أرض الواقع، من خلال ما تغرسه في الأبناء من أهداف النظام السياسي، ومبادئه، وما تكسبه فيهم من ولاء له، ومدافعين عنه، لذلك تلجأ حركات الإصلاح الاجتماعي والثورات، أيا كان نوعها إلى التربية، لتنشئة جيل يؤمن بها، ويدافع عنها، ويدعو إليها، من خلال ما تقوم به من تشربهم للقيم والأفكار الجديدة، وما يترتب عليه من تعديل وتغيير في أنماط التفكير والسلوك المساير للسلطة السائدة.

وتكتسب السياسية درجة كبيرة من الأهمية في المجتمعات الديمقراطية التي يكون الحكم فيها للشعب، لذلك يصبح ضرورياً على التربية أن تعد الأفراد لممارسة حقوقهم السياسية، والمشاركة في اختيار ممثليهم، وإبداء الرأي حول المسائل التي تهم الوطن.

جملة القول أن التربية تستمد من علم السياسة المبادئ والمفاهيم والأساليب التي تساهم في فهم وظيفتها السياسية في مجتمع تنتمي إليه، وبما يمكنها من تشكيل بنيتها، ووضوح سياستها التربوية، وتحديد أهدافها، وأنشطتها وبما يتيح لها القيام بوظيفتها السياسية.

6- الأصول الإدارية للتربية

توثقت روابط التربية بعلم الإدارة العامة بعد الثورة الإدارية التي اجتاحت المجتمعات المعاصرة، كضرورة لتطوير النظام التربوي، مثله مثل مؤسسات المجتمع

الأخرى، وصارت التربية أكثر تفاعلاً مع نتائج علم الإدارة، مما كان له الأثر في ظهور حقائق ومفاهيم إدارية تلائم طبيعة النظام التعليمي، وكذا وجود مستويات إدارية بأساليب وطرق ووسائل عديدة، إذا كانت اشتقت من علم الإدارة العامة، فإنه قد أعيد تحويرها لتناسب التعليم وظروفه في كل بلد.

وهنا تستمد التربية من علم الإدارة العامة: النظريات والأسس والحقائق والأساليب الإدارية التي على أساسها تصوغ التربية بناءها التنظيمي وهيكلها الإداري، وتوزيع الاختصاصات والمسؤوليات على الوظائف والمهام الإدارية، ووضع القوانين واللوائح الإدارية، وغير ذلك من صور التنظيم الإداري للتعليم، وبما يمكنه من القيام بوظائفه وتحقيق أهدافه، حتى بات في حكم المؤكد إن فعالية أي نظام تعليمي يتوقف- إلى حد كبير- على نوع إدارته.

وتستمد التربية أيضاً من علم الإدارة جانباً من مضمون عملياتها، ومحتوى مادتها العلمية لإعداد العنصر البشري، بما تُنَمي في الشخصية من قدرات ومواهب، وما تكسبهم من اتجاهات وقيم نحو العمل، والإنتاج، والتنظيم، وبما يمكنهم من القيام بأدوارهم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وعلى قدر استناد التربية إلى أصول علم الإدارة ونظرتها للنظام الذي يتبناه المجتمع، فإنها تتمكن من بناء تنظيماتها المناسبة التي تحقق الانسجام والتفاعل بين نظم التعليم ومكوناته وعناصره، وبالتالي السيطرة على عمليات التعليم، وتوجيهها، أو من ترجمة النظريات والأفكار سواء في بنائه التنظيمي أو في محتوى عملياته التعليمية، والأهم من ذلك تمكنه من مراجعة وفحص وتقويم نظامه الإداري والتعليمي، وأسلوب عملهما، وتغذيتهما بما هو جديد ومستحدث في مجال الفكر والنظريات، وفي مجال التطبيق، لذلك فإن تطوير التعليم ورفع كفايته وفاعليته يستلزم متابعة التطورات السريعة في مجال علم الإدارة.

7- الأصول النفسية للتربية

عندما أخذت الأصول النفسية طريقها إلى ميدان التربية أحدثت فيها تحولات جوهرية، إذ عدَّلت من طبيعة التربية ومفاهيمها، وأساليبها بدءاً من النظرة إلى طبيعة المتعلم وخصائصه التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند عملية التربية، وحدوث عملية التعلم، فتحولت التربية من مهمة تشكيل عادات الفرد إلى وسيلة لتنمية شخصيته، وتحقيق الشروط الضرورية لنموه في بيئته الاجتماعية، والأهم من ذلك كيف تستطيع التربية أن تلائم بين تحقيقها لأهدافها المجتمعية، وبين خصائص الناشئة وتربيتهم، كي تتحقق تلك الأهداف.

والتربية إذا كانت عملية مجتمعية، والفرد مادتها، فإنها يمكن أن تصل إلى تلك الغاية من خلال الفرد ذاته، فإذا ارتكزت على الفرد واعتبرته محور عملياتها في إطار اجتماعي، فإن غاية الفرد عندئذ هي في الأخير غايات مجتمعية. وذلك التحول أوضح أبعاد عملية التربية في الفرد، حيث تركز الاهتمام حول تنمية جميع جوانب شخصيته بما لديه من إمكانات ومهارات، وإكسابهم القيم والعادات، حتى يكون على توافق مع نفسه، ومع بيئته الاجتماعية وهنا تأتي مهمة علم النفس في ضبط وتوجيه تلك العمليات، لترجمة أهداف التربية إلى مكونات سلوكية، يكتسبها الناشئة في مراحل التعليم، وحيث يقدم علم النفس القوانين والحقائق التي تفسر سلوك الناشئة في مختلف أعمارهم، وخصائص كل منها في مراحل التعليم، واتخاذها أساساً لضبط سلوكهم وتوجيههم، أو في اختيار أفضل الطرق العلمية للتعليم والتعلم، لذلك نشأ تخصص قائم بذاته هو "علم النفس التربوي" ليكون جسراً بين علم النفس والتربية، يتولى فحص العملية التعليمية في ضوء المكتشفات والحقائق التي توصل إليها العلماء في علم نفس النمو، وعلم النفس الاكلينيكي، وسيكولوجية التعلم، والدافعية بهدف رفع كفاية العملية التعليمية، وإجراء التجارب على المناهج الدراسية لمعرفة أفضلها، والشروط الأساسية لعملية التعلم، وفحص طرق التدريس، ومشكلات الطلاب إلى غير ذلك.

وعلى هذا الأساس يحتاج القائمون على التربية أن يتزودوا بالقدر المناسب من الدراسات النفسية المتعمقة، وعلى رأسهم يأتي المعلمون، وذلك لخطورة موقعهم من العملية التعليمية، وأدوارهم المعقدة في التعامل مع أبناء أتوا من بيئات ومشارب مختلفة، ولهم قدراته واستعدادات متنوعة، لذلك يجب أن يكون جميع المربين على علم وبصيرة بخصائص الأطفال ونموهم، وعلى وعي بما يمارسونه في ميدان التربية، وإلا لما صلحوا لممارسة هذه المهنة الجليلة.

وإجمالاً للقول تقدم الأصول النفسية عن طريق علم النفس التربوي النظريات، والقوانين، والحقائق، والنتائج العملية المختلفة عن اتجاهات نمو التلاميذ في مراحل العمر المختلفة وخصائص كل مرحلة، وأساليب التعامل معهم بصورة مثمرة، وكذا تعتبر هذه الأصول سنداً قوياً في بناء المناهج الدراسية، واختيار الطرق والأساليب الملائمة، وتوجيه الأنشطة التعليمية، وكل ما من شأنه تحقيق الأهداف التربوية في نهاية المطاف.

8- الأصول الفلسفية للتربية

العلاقة بين الفلسفة والتربية علاقة وثيقة لا تنفصل عراها مطلقاً، فالفلسفة فكر والتربية تطبيق لهذا الفكر، ولا انفصال بين الفكر والتطبيق، فالفكر يواجه التطبيق ويوضح مساره وهدفه، والتطبيق يختبر الفكر ويثريه، فيرقى التطبيق بالفكر، والعكس صحيح، فإذا كانت الفلسفة وثيقة الصلة بحياة أي جماعة أو مجتمع إنساني، وأن أي مجتمع لا يخلو من فلسفة تمثل رؤيته لهذه الحياة، فإن الفلسفة تستمد وجودها وطبيعتها من نظرته لهذه الحياة، ولما كانت التربية أسلوب لحياة المجتمع وأداة تنشأ لاستمرار وتغيير الحياة المجتمعية بكل أبعادها، فإنها تشتق وجودها من الفلسفة لأن الفلسفة، عندما تستمد وجودها من حياة المجتمع. ثم تعود لتوجه تلك الحياة، وتنظمها، فإن هذه هي التربية بعينها. ومن هنا فالفلسفة وثيقة الصلة بالتربية، حتى أنهما يشكلان وجهان لعملة أو عملية واحدة، أحدها يتضمن فلسفة الحياة، والآخر يمثل طريقة تنفيذ تلك الفلسفة في

الواقع، فنحن عندما نصل إلى أفكار ومعتقدات ونصيغها في صورة أحكام ومسلمات بعد البحث والدراسة، فإن ذلك يعتبر من وظيفة الفلسفة، أما التعبير عن هذه الأفكار والمعتقدات وترجمتها إلى مفاهيم ومهارات وسلوك، فهو من عمل التربية[8].

الفلسفة بطبيعتها التأملية الناقدة تقوم بمهمة النظرة الكلية الشاملة لأبعاد حياة المجتمع وتقويمه، بتراثه وخبراته، وأوضاعه الحالية المستقبلية، وتقديم البديل الأمثل على أسس عقلية، والتربية بطبيعتها التطبيقية تقوم هنا بترجمة البديل الفلسفي إلى عادات واتجاهات سلوكية في المجتمع، وكذا إحداث التعديل على مستوى المنظمات والتنظيمات الاجتماعية، حتى تتدعم هذه الاتجاهات والمهارات[9] ولهذا فالفلسفة توجه العملية التربوية من جهة كما أن التربية تخدم الفلسفة وتصححها من جهة ثانية، ثم يحدث تفاعل وتغذية مرتدة بين الطرفين[10] بما يؤدي إلى تكاملهما وتلازمهما معاً، لدرجة يمكن القول إن الفلسفة بدون تربية جوفاء، والتربية بدون فلسفة عمياء، وحتى تتوطد عرى العلاقة بين الفلسفة والتربية، فقد نشأت فلسفة التربية، كتخصص يتولى:

- فهم التربية في شمولها وتكامل عناصرها وتفسيرها في ضوء عمليات اختبار الأهداف، والسياسية التربوية، وإصدار الأحكام الكلية.
- تعيين الأهداف والغايات التربوية التي ينبغي تحقيقها، واختيار الوسائل المناسبة، وتختبر كل ذلك، وتطرح بدائل لغايات ووسائل أخرى.
- دراسة المواقف الفلسفية وترجمتها إلى نظريات تربوية، وفحص النظريات المختلفة واتساقها مع المثل التربوية، وتختبر المفاهيم والحقائق وتوضح المعاني، وتناقش القضايا الكبرى وارتباطها بمواد الدراسة.
- الكشف عن المعرفة والعمل على استمرارها وتجديدها وتنميتها، من حيث الأسس التي تستند إليها المعرفة في العملية التعليمية، وطرق اكتسابها.

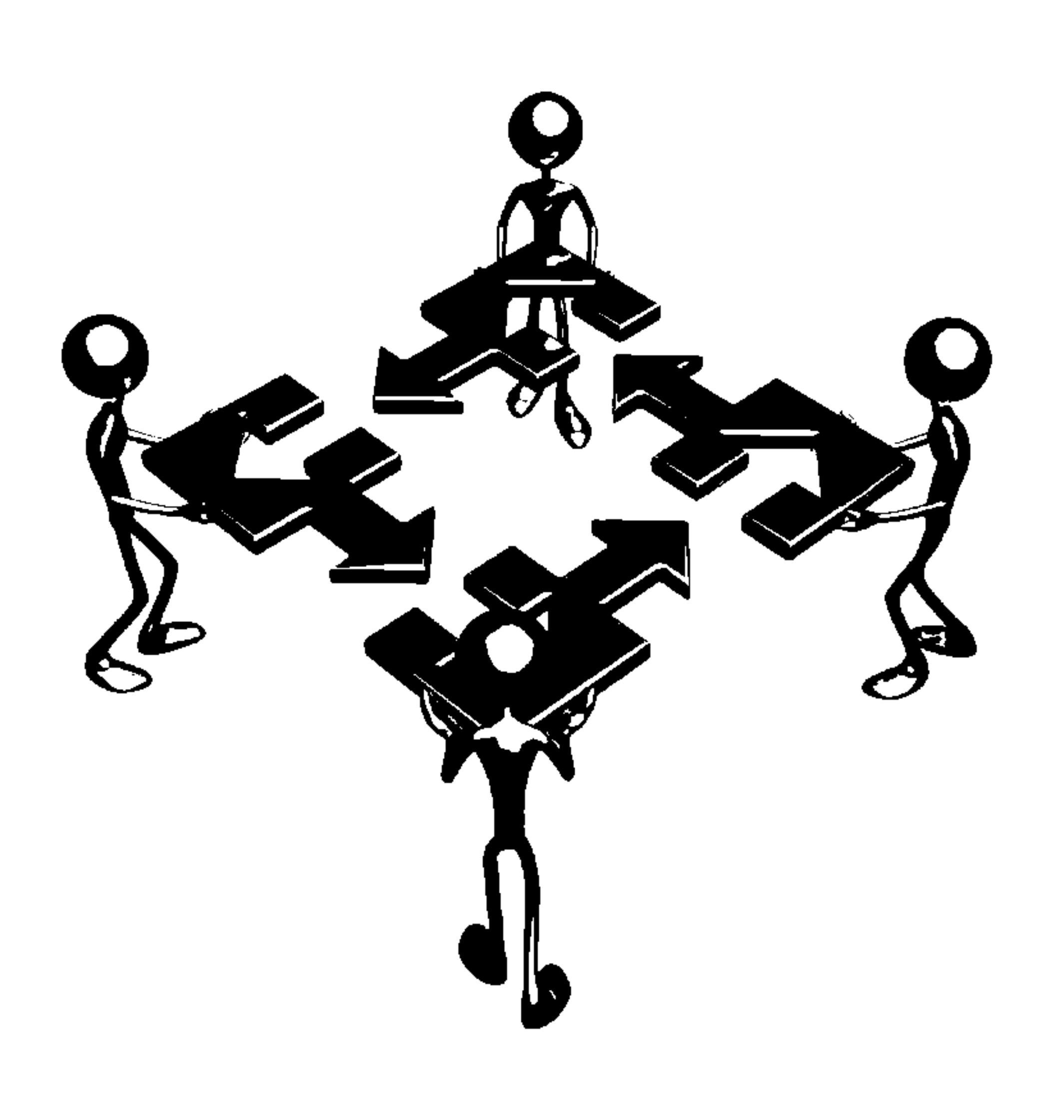
- دراسة القيم التي ينبغي أن يلتزم بها المعلمون، وما أنواع هذه القيم وعلاقاتها بمقومات المجتمع، وعوامل التغير المختلفة، وإصدار الأحكام القيمية على نتائج العمل التربوي.
- التنظيم المنطقي والسيكولوجي للمادة الدراسية ومحتواها، وتقويمها.

إن فلسفة التربية ألزم ما يكون للمربين وكل القائمين على نظام التعليم تقريباً، لكونها بمثابة الربان أو البوصلة للسفينة، فمن خلالها (الفلسفة) يستطيعون التعرف على ماهية المجتمع، وطبيعة الفرد، وفلسفة حياة المجتمع، ويربطون ذلك بالنشاط التربوي، والأهداف المتوخاة بفكر واع، ومناقشة الفروض والمسلمات وأثر ذلك على القيم، وفي هذا الشأن يقول "فينيكس" إن فلسفة التربية تشمل البحث عن المفاهيم التي تنمي العملية التربوية وتربط بين عناصر العمل التربوي، وتشمل كذلك على شرح المعاني التي ترتكز عليها المعايير التربوية، وتقدم الفروض الأساسية التي تقوم عليها المفاهيم التربوية، وتعمل على إنماء العلاقة بين التربية وبين غيرها من ميادين الاهتمام الإنساني[11] علاوة على ذلك توجيه مسار حركة التربية في كليتها وعموميتها وتفاعلها مع النظم المجتمعية الأخرى، والحد مما يعترضها من مشكلات، والبحث عن سبل حلها.

إذا كان العرض السابق قد أوضح موقع الأصل الفلسفي في التربية، وأبان أهميته في توجيه التربية فكراً وتطبيقاً، فإن العرض والتحليل التالي سوف يوضح بصورة أوسع وأعمق الفكر الفلسفي، تكونه وأهميته، وعلاقته بفلسفة التربية، وكيفية تكون فلسفة التربية من خلال التراث الفلسفي، ووظيفة فلسفة التربية تلك في التربية وصور توجيهها للنظام التربوي ككل وتوجيه أنشطة التعليم فكراً وممارسة من خلال فعلها وأثرها في كل من مكونات النظام التعليمي.

الفصل الثالث

الفلسفة والتربية



الفصل الثالث

الفلسفـــة والتربيـــة

التربية كميدان تطبيقي، له أصوله الفلسفية التي صيغت من الفلسفة عموماً، فالفلسفة بطبيعتها التأملية الناقدة، إذا كانت تقوم بمهمة النظرة الكلية والشاملة لأبعاد حياة المجتمع، وتقويم خبراته وأوضاعه الحالية والمستقبلية، وتقديم الدليل الأمثل على أسس عقلية منطقية، فإن التربية بطبيعتها التطبيقية تقوم بترجمة الفلسفة إلى قيم، وعادات، واتجاهات سلوكية في المجتمع، حتى قيل عن الفلسفة أما للتربية والتربية معملاً للفلسفة.

إن الفلسفة وثيقة الصلة بالتربية، بل إنهما وجهان لعملة واحدة، فعندما يصل المجتمع أو الأفراد إلى أفكار ومعتقدات، وتصاغ في صورة أحكام ومسلمات بعد الدراسة والبحث، فإن ذلك من وظيفة الفلسفة، أما ترجمة تلك الأفكار والمعتقدات وتحويلها إلى اتجاهات وأنماط سلوك ومهارات، فهو من عمل التربية.

ومن هنا، فإن الفلسفة لازمة للتربية، فالفلسفة إذا كانت تمثل نظرة الناس والمجتمع للحياة بكل أبعادها، وعن طريقها يمكن تفسير طبيعة الإنسان، ونوع المجتمع، والمدنية التي نرغبها، وكذا السلوك والسلطة، والاقتصاد، والسياسة، والقيم...الخ، فإن التربية تستمد من الفلسفة أسس بنائها النظري سواء ما يتعلق بسياستها، وأهدافها، وخططها، وأساليبها، أو كل ما يمكنها من تطبيق تلك النظرة وتلك التصورات إلى واقع تمارسه في حياة النشيء، وجميع أفراد المجتمع، وتنقل خبرات الحياة إلى الأجيال الجديدة.

لذلك، ظهرت فلسفة التربية لتوجيه النظام التربوي في كليته وعموميته، وتكامل عناصره، فتعيين الأهداف والغايات التربوية، واختيار الوسائل المناسبة، وتختبر كل ذلك في ضوء نظريات التربية، وتناقش القضايا الكبرى في التربية، وتوضيح المفاهيم والمعاني التي تقوم عليها التربية، وتكشف عن المعرفة ومجالات استمرارها وتجديدها، وطرق

اكتسابها، وتقوم بدراسة القيم التي ينبغي أن يلتزم بها المعلمون والمتعلمون، واختيارها، وإصدار الأحكام القيمية على نتائج العمل التربوي، كما تهتم بكل ما يتعلق بتخطيط المناهج، ومحتوى المقررات الدراسية، وكل ذلك وفق تصور شامل، وخطة متكاملة، في اتجاه تحقيق الغايات التربوية، وبالتالي الغايات الفلسفية التي اختارها المجتمع لنفسه.

أولا: فحوى الفلسفة ومعناها

تعد الفلسفة من المفاهيم التي احتدم حولها الجدل والنقاش طيلة العصور التاريخية، والمجتمعات البشرية، ذلك أنها ظلت محط أنظار واهتمام العلماء والمفكرين، وكل من له علاقة بأي فرع من فروع المعرفة والفكر؛ كون الفلسفة ظلت المظلة التي تهيمن على كل العلوم حتى عهد قريب، بمعنى أن كل مشتغل بأي فرع من العلم والمعرفة كان يجد نفسه مجبراً على الاهتمام بالفلسفة وإتباع المنهج الفلسفي سبيلاً لصياغة أفكاره في فرع العلم الذي يشتغل فيه، فجاءت نتائج العلوم مصاغة بالفكر الفلسفي.

وليس معنى ذلك أن الفلسفة كانت حكراً على العلماء والمفكرين والمهتمين فقط، وإنما بحكم اشتغالهم بالعلم والمعرفة، فقد ظلت الفلسفة، مجال عملهم الرئيس من جهة، وتعميقهم بالتالي في مستوياتها العليا، في "فلسفة العلوم" من جهة أخرى، وحتى مع تحرر العلوم وانفصالها في هذا العصر من تحت عباءة الفلسفة، فما زالت فلسفة العلوم وراء كل علم، كمنظور فكري واسع، يعتمد على نتائج علم ما أو عدة علوم للوصول إلى أعم وأرقى قوانين العلم التي تحكم سير الظواهر والتنبؤ بها، غير أن الفلسفة تتغلغل في حياتنا أفراداً وجماعات، ونجد أنفسنا غارقين في خضمها وأمواجها العاتية، حتى دون أن يدرك البعض منها أن يناقش ويتفلسف في أخص قضايا الفلسفة، حتى وإن يصرح البعض أنه يبغض الفلسفة، ولا يريد حتى سماعها، دون علمه أن حكمه هذا هو الفلسفة ذاتها.

ولتقريب معنى الفلسفة يمكن أن تستخدم كلمة أخرى محلها هي "وجهة نظر" فالثابت أن كل فرد منا له وجهة نظر، يتضح من خلالها أفكاره، وأحكامه، واتجاهاته، وقيمه، وأساليب عيشه، بل وحول أدق الأمور وأبسطها.

لا شك أن كل فرد جال بخاطره عشرات الأسئلة عن كل ما حوله، وأمعن يفكر ويستجمع قواه الذهنية والنفسية حتى يجيب على تلك الأسئلة، بما يقوده إلى أن يقتنع ويتصرف ويسلك، فالفرد يفكر قبل أن يتعرف على شخص يجد نفسه ملزماً أن يرتبط معه بعلاقات، فيسأل نفسه ما هي طباع هذا الشخص؟ وما قيمه، وأحكامه؟...الخ، ويظل يسأل نفسه عن مواقف الناس وتصرفاتهم واتجاهاتهم، عله يجد تفسيراً لهذا وذاك.

وعندما يكون القائد العسكري على وشك أن يخوض حرباً مع العدو؛ فإنه قبل أن يعرف كم عتاده، وقواته، يجب عليه أن يعرف فلسفة العدو في الحرب! وهكذا يفكر التاجر، والزارع، والصانع...الخ، أي أن لكل فرد وجهة نظر يجيب من خلالها على الأسئلة التي تساعده على العمل، والإنتاج، والسلوك والعيش الهنيء، مهما كان فكره محدوداً وتصوراته ساذجة.

ولعل المعلم أكثر حاجة لوجهة النظر هذه، لمعرفة طبيعة عمله، وغايته منه، وكيف يستطيع التأثير فيمن يدرسهم أو يربيهم، كي يكون وجهة نظر سليمة.

فنحن عادة ما نسأل: لماذا يفكر ويسلك هذا المعلم أو مدير المدرسة بطريقة مغايرة لزملائهم؟ ولماذا هذا المعلم أو مدير المدرسة ناجح في عمله عن زملاء له، رغم تشابه الظروف والإمكانات بينهم؟

ويبدو أن هذا المعلم الناجح مثلاً لديه نظرة متسقة ومتكاملة إزاء الحياة، والناس، والتربية، حيث تقوم وجهة نظرة على فهم وإدراك أهداف الحياة والمجتمع، وأهداف التربية، وما ينبغي أن يقوم به لتحقيق أهدافه في المجتمع، ذلك أنه يفكر بعقل مفتوح في كل أعماله ومهامه، يخطط، وينفذ، ويتابع، ويقوم بجمع المعلومات والحقائق، وينقُدُها،

ويفحص المشكلات التي تواجهه وتواجه مدرسته في ضوء العوامل والقوى المؤثرة، ويقيم علاقات حسنة مع زملائه من المعلمين، ومع تلاميذه على قدم المساواة، يقدرهم، ويكون ودوداً معهم، ويتيح لهم فرص التعبير عن آرائهم، والمشاركة في تحمل المسؤولية، وإلى غير ذلك من الأمور التي تجعله ناجحاً وشخصية محبوبة.

وعلى ذلك، فوجهة نظر هذا المعلم الناجح تقوم على حقائق موضوعية مستندة إلى معارف علمية وتجارب وخبرات واقعية، وتحكم تصرفاته وأنماط سلوكه أسس وقيم واقعية، وبهذا نقول أن وجهة النظر هذه هي الفلسفة الخاصة بهذا الفرد.

وهناك الفلسفة العامة التي تمثل وجهة نظر هذه الجماعة أو المجتمع والتي نمت عبر الزمن، وترسخت كمسلمات جاهزة، بمفاهيم وحقائق ثابتة، يؤمن بها المجتمع، وتتضمن وجهة نظره الفلسفية هذه على عملية تقييم تستند إلى معايير معرفية وأخلاقية واجتماعية تؤلف بينها مجموعة من الآراء العامة حول العالم، والطبيعة، والإنسان، والمجتمع، والمعرفة، والقيم.

وبالرغم من هذا التبسيط لفحوى الفلسفة، إلا أنه قلما نجد تعريفاً جامعاً شاملاً للفلسفة، لأن كل تعريف للفلسفة هو تعريف لمذهب فلسفي بعينه أو لفيلسوف لوحدة، وليس تعريفاً للفلسفة ككل، وحتى إذا قلنا أن هناك أوجه اتفاق ونقاط التقاء بين المذاهب والفلاسفة، نابع من موضوع الفلسفة ووظائفها، بما قد يسمح باستخلاص تعريف توفيقي، فإن ذلك من الصعب، ولن يوافقنا الصواب، لأن كل فلسفة هي طريقة للتفلسف، وكل فيلسوف يتفلسف كما يرى ويعتقد.

وإذا ما استعرضنا بعض تعاريف الفلسفة، إنما لإظهار مدى الوسع وتعدد زوايا النظر، وتباين منطلقات الفكر الفلسفي لدى المذاهب والفلاسفة، لنقود القارئ إلى أن الفلسفة أمواج عاتية لا تلبث أن تهدأ لتثور وتعلو أمواجها مرة أخرى، وخير وسيلة، لمعرفة الفلسفة هو أن نقذف أنفسنا في أمواج الفلسفة العاتية ومعاركها الحامية لنعرف منها القليل أو الكثير كما يحلو للبعض منا.

وبطبيعة الحال، على القارئ والدارس للفلسفة إمعان الفكر وتوخي الدقة والتركيز في تناول الفلسفة والسطور التالية ستوضح معنى الفلسفة.

إن كلمة فلسفة (**Philosophy**) تعود في أصولها إلى الحضارة اليونانية القديمة، حيث يعد "فيثاغورس" أول من استخدم هذه الكلمة في القرن السادس قبل الميلاد، وإن كان البعض يرجح سقراط، وتتكون كلمة فلسفة من مقطعين هما (**Philo, Philein**) ويعني محبة (**Sophy, Sophia**) ويعني حكمة، ليكون معنى المقطعين محبة الحكمة أو حب الحكمة، وليس إدعاء الحكمة، لتدل على الاهتداء إلى الحقيقة بالسعي الدائب، والبحث المستمر، والتأمل، وتقصير الأمور والأشياء على حقيقتها، وهناك خمس مقومات للحكمة هي[1]:

أ- شمول النظرة، بدءاً من الجزئيات، وانتهاءً بالكليات.

ب- اتساع النظرة، بدءاً من الحدود الفردية، وانتهاءً بالحدود الواسعة.

ج- البصيرة، بدءاً من قيمتها الظاهرية، وانتهاءً بقيمتها الجوهرية.

د- التأمل والتأويل، بدءاً من المفاهيم والمبادئ التي تفسير الظاهرية في مداها الكلي المنظور، وانتهاءً بغير المنظر.

ه- التطبيق، بدءاً من القدرة على تطبيق المعرفة، وانتهاءً بحسن ممارستها، والاستفادة منها.

وقد استخدمت كلمة (**PHILOPHIER**) أي "فيلسوف" لتشير إلى الشخص الذي يهوى الحكمة ويسعى إلى البحث عن الحقيقة، ويقال فلسفة الشيء أي فسره تفسيراً فلسفياً، أي وصل إلى حكم عقلي، بحجج وبراهين واضحة.

هذا المعنى اللفظي الذي قدمه فلاسفة اليونان كان محل قبول الأوساط الفكرية والعلمية، ولا يوجد حوله خلاف، كونه معني لغوياً، أما التعريف الاصطلاحي فكان وما يزال مثار جدل وخلاف كبير، وصار من أعقد المفاهيم التي تواجه جدلاً كبيراً، وهذا

علامة ثراء وصحة، كي تلبي رؤى البشر وتصورهم للحياة، والعالم، وما يرون أن يكون عليها مجتمعهم، ونمط حياتهم، أكثر من كونه مؤشراً على فقدان الفلسفة لمعناها وجدواها، كما يفهم البعض.

ويمكن الآن استعراض بعض تعاريف الفلسفة للوقوف على طبيعة الفلسفة ومناحي التفكير الفلسفي لدى من أسهم في بناء وتأصيل الفلسفة، وذلك كما يلي[2]:

- يعد أفلاطون أول من وسع في بناء وتأصيل الفلسفة، قاصداً بها كسب وتحصيل المعرفة، أما الفيلسوف لديه فهو الشخص الذي يهوى الوصول إلى معرفة الأمور الأزلية ومعرفة حقائق الأشياء.
- ويورد أرسطو تعاريف عدة أهمها، أنها علم العلل البعيدة والمبادئ الأولى، أو هي علم الوجود المجرد من كل تعيين، أو معرفة الماهية في ذاتها أو معرفة ماهية كل الموجودات.
- ويعرفها كأنه بأنها نظرية في الإمكانات أو الحدود المطلقة لكل أنواع المعرفة الممكنة.
- ويعرفها الكندي[1] المتوفى عام 246 هـ أول فيلسوف في الإسلام بأنها علم الأشياء بحقائقها بقدر طاقة الإنسان، لأن هدف الفيلسوف هو إصابة الحق الأول أو علة كل حق، ثم يعرفها أيضاً بأنها العلم بالموجودات بما هي موجودة، وفرعها حكمة إلهية وطبيعة ورياضية ومنطقية.
- مجموع الدراسات التي تتعلق بالعقل المتميز عن موضوعات إدراكاته سواء بالدراسة النقدية للموضوعات المباشرة التي تعالج العلوم، أو الدراسات العقلية لأحكام القيم المتضمنة في العلوم المعيارية (الأخلاق، الجمال، المنطق).

---

(1) أحد فلاسفة الإسلام المشاهير.

- علم أصحب الأشياء يتناول أبعد الأشياء عن إدراكات الناس الحسية.
- نوع من المعرفة العامة التي تحتوي على كل المعارف الجزئية المختلفة في العلوم.
- حكمة الحياة في ضوء ما يفضي به العقل.
- هي الرغبة في الوضوح والتفسير الهادف المرتبطين بالعلوم الوضعية.
- منهج الكشف عن المبادئ والفروض الأولية التي يقوم عليها كل علم.
- وجهة نظر عن العالم مستندة إلى مجموعة من المبادئ الأخلاقية والطبيعية.

الملاحظ على هذه التعاريف أنها تبدو متكاملة فيما بينها، لإيضاح معنى الفلسفة، وإن كان بعضها يبدو في تحليلها النهائي متعارض ومتناقض مع البعض الآخر، وبنظرة فاحصة إلا تعاريف الفلسفة وما يقف خلفها من مذاهب فلسفية، نجد أنها متفقة حول مواضيع الفلسفة أو مباحثها التقليدية، ومتفقة حول وظائف الفلسفة، ولكنها مختلفة حول الغاية من الفلسفة، والطريقة المؤدية إلى تحقيق تلك الغاية.

ثانياً: مواضيع الفلسفة

1- الكونيات أي الكسمولوجيا **(COSMOLOGY)**

وهو الجانب الهام من الفلسفة الذي يبحث عن التساؤلات الرئيسية الأولى: ما العالم؟ وكيف بدأ؟ ومن الذي أوجده؟ وكيف تطور؟ ولماذا وجد؟ وما طبيعة الزمان والمكان؟ وما طبيعة خلود العالم؟ أو فنائه؟ إلى غير ذلك من الأسئلة التي شكلت البدايات الأولى للتفلسف. ورغم وجود علوم معاصرة تحاول الإجابة على هذه الأسئلة العميقة والدقيقة، إلا أن الفلاسفة ما زالوا يحاولون الإجابة على تلك التساؤلات عن طريق التأمل العقلي، والتحليل المنطقي، دون أن تقدم الفلسفة إجابات نهائية.

2- المعرفة أي الابستمولوجيا (EPISTEMOLOGY)

وهي نظرية المعرفة أو العلم الذي يستهدف استكشاف ما تتضمنه عملية المعرفة أهي ممكنة؟ وما مصادر المعرفة، وحدودها؟ وما درجة اليقين فيها؟ وما نسبة تغيرها؟ وما الفرق بين أنواع المعرفة العقلية، والمعرفة التجريبية، والمعرفة الواقعية، والمعرفة الحدسية، وكيف يمكن اكتسابها؟

3- الوجود أي الأنطولوجيا (ONTOLOGY)

وهو العلم الذي يحاول البحث في هل الوجود الذي نعيشه مادي، أم روحي، أم مزيج من الروح والمادة؟ وهل يتألف من عنصر أو أكثر؟ وما الوجود والعدم؟ وكلما حاول العلم تقديم إجابات، تذهب الفلسفة بعيداً لإثارة أسئلة جديدة لها يسألها العلم.

4- القيم أي الأكسيولوجيا (AXIOLLGY)

ويبحث هذا الجانب من الفلسفة مصدر القيم وطبيعتها وأنواعها وقوتها في توجيه السلوك الإنساني، وعلى رأسها، قيم الحق، والخير، والجمال فقيم الحق يدرسها علم المنطق، عن طريق قوانين الفكر، وقيم الخير يدرسها علم الأخلاق عن طريق معنى الخير والشر، وقيم الجمال يدرسها علم الجمال، عن طريق القيم الجمالية، وتسمى هذه العلوم بالعلوم المعيارية، أي التي ينبغي أن يكون عليه التفكير السليم والسلوك الخير والشيء الجميل، بغض النظر عن ظروف الواقع وقيوده[3].

5- الميتافيزيقا (META PHYSICS)

أي ما بعد الطبيعة، وتقوم بدراسة الواقع المطلق، بالبحث في الموجود بما هو موجود، في الكون وما فيه من مبادئ ومفهومات، (العلية، المكان، الزمان، الطاقة، الحركة، الخ) وغايته الوصول إلى نظرية كلية في العالم وفي الحياة [4].

وأحياناً يطلق على الميتافيزيقا موضوع الوجود، والكونيات، ويضيف آخرون إلى المواضيع السابقة موضوع المعرفة.

ثالثاً: العلاقة بين الفلسفة والتربية

الفلسفة والتربية مظهران لشيء واحد، الأول يمثل نطاق الرؤية للحياة أو فلسفة الحياة، والثاني يمثل طريقة تنفيذ تلك الفلسفة في شئون الإنسان، وهنا فالعلاقة وثيقة بين الفلسفة والتربية، فالفلسفة إذا كانت فكر؛ فإن التربية تطبيق لهذا الفكر، وبالتالي لا انفصال بين الفكر والتطبيق فالفكر يوجه التطبيق، ويوضح مساره وغايته، والتطبيق يختبر الفكر ويثريه، فإذا كانت الفلسفة وثيقة الصلة بحياة أي جماعة أو مجتمع إنساني، وأن أي مجتمع لا يخلو من فلسفة تمثل رؤيته لهذه الحياة، فإن الفلسفة تستمد وجودها وطبيعتها من نظرته لهذه الحياة، وإذا كانت التربية أسلوب لحياة المجتمع، وأداة تنشأ لاستمرار وتغيير الحياة المجتمعية بكل أبعادها؛ فإنها تشتق وجودها من الفلسفة[5] والتربية عندما تتناول أعم قضايا الإنسان والمجتمع، وطموحهما اللامحدود، فلا بد من وجود الفلسفة لتصيغ ما يجب أن يكون عليه المجتمع والمدنية، وما هو نوع الفرد ومواصفاته، في أفضل صورة يرغبها المجتمع لنفسه، ثم إن الفلسفة تستطيع الاستفادة من خبرات الماضي لمعالجة الحاضر، وكذا تمكن فلسفة التربية من توجيه أنشطة التربية في كليتها وعموميتها، بما يحفظ وحدتها الداخلية وغايتها النهائية، فتقدم الفلسفة التصورات الفكرية لما يجب وينبغي في حياة المجتمع والإنسان، اليوم وغداً، لتقوم التربية بتحويل ما ينبغي إلى ما يجب أن يكون في واقع الحياة اليوم وغداً. ومن هنا فالعلاقة قوية بين الفلسفة والتربية، بل إن جميع مسائل التربية هي مسائل فلسفية.

وقد قيل قديما إن الفلسفة بدون تربية جوفاء، والتربية بدون فلسفة عمياء، وفي هذا الشأن أوضح "هربرت سبنسر" أن التربية الحقة لا تكون عملية إلا عن طريق الفلسفة الحقة[6] بل أن "جون ديوي" يؤكد أن العلاقة متبادلة بين الفلسفة والتربية، فإذا كانت الفلسفة توجه العمل التربوي وتؤدي إلى تغييره، فإن التربية بدورها تختبر تلك الفلسفة وتعين على تقييم مشاكلها، ويؤدي التطبيق التربوي إلى تصحيح الفلسفة، بمدى تطابقها

واتساقها مع الواقع، لذلك نشأ فرع علمي جديد سمي "فلسفة التربية" ليكون جسراً بين الفلسفة والتربية، لإتمام شروط انعقاد تلك العلاقة.

رابعاً: فلسفة التربية

إن فلسفة التربية هي تطبيق للنظرة الفلسفية والمنهج الفلسفي على التربية، ذلك أنها تتناول تحديد مسار العملية التربوية وتنسيقها، ونقدها، وتعديلها، في ضوء مشكلات الثقافة وصراعاتها [7] من أجل تحقيق الاتساق والانسجام في داخلها، ومع سائر المؤسسات الاجتماعية، حيث تتضمن فلسفة التربية البحث عن مفاهيم تواجد الفرد بين المظاهر المختلفة للعملية التربوية، في خطة متكاملة شاملة، وتتضمن توضيح المعاني التي تقوم عليها التغيرات التربوية، وتعرض الفروض الأساسية التي تعتمد عليها المفاهيم التربوية، وتنمي علاقة التربية بغيرها من ميادين الاهتمام الإنساني [8].

وبصورة أوضح فإن فلسفة التربية: هي الاستشراف المنهجي للمستقبل التربوي، في علاقته بمستقبل المجتمع بوجه عام، وذلك عن طريق النظرة النقدية الشاملة إلى الواقع التربوي، وما يحيط به وما يؤدي إليه [9].

وتعرف فلسفة التربية: بأنها الجهد المقصود لتطبيق الفكر الفلسفي في ميدان التربية، أو تطبيق النظرة الفلسفية العامة في رؤية مكونات التربية والتعليم، والبحث عن المعرفة والقيم، ونقد المسلمات والفروض التي تقوم عليها، وتنسيق عمليات التربية، وتعديلها في ضوء متغيرات المجتمع ومشكلاته، بما يتضمن توجيه الأنشطة التربوية بجميع جوانبها [10].

وبمعنى آخر، فإن فلسفة التربية تعني تطبيق المعتقدات والمبادئ التي تقوم عليها الفلسفة العامة في معالجة المشكلات التربوية، وتوجيه الجهد التربوي والعملية التعليمية بجميع جوانبها نحو غايتها النهائية [11]، أو كما يحلو لأحد المربين الفرنسيين بقوله في تعريف فلسفة التربية "أعني فلسفة التربية تلك الخميرة التي ينبغي أن تحافظ على التربية

والعالم والتاريخ، وتلك الإدارة الحازمة، والوقفة الشامخة للإجابة على الأسئلة والتحديات الكبرى في عصرنا" [12].

إن فلسفة التربية صارت من الأهمية بمكان للتربية، والمعلمين والمربين، وأي قصور أو سوء تطبيق هذا الأساس على التربية يظهر أثره في اختلال عمليات التربية واضطراب أنشطتها، وفقدان التربية. وما الخلل الناتج في نظمنا التربوية العربية، إنما يرجع في الأساس إلى غياب فلسفة تربوية عربية وإسلامية واضحة المعالم والأركان، موضحة لتفاصيل العمل والممارسة.

ولعله من غير المبالغ فيه القول أن الأصل الفلسفي للتربية هو بداية كل عمل تربوي ناجح، لأن فلسفة التربية إطار فكري شامل، يوجه النظرية ويحكم العمل، ذلك أن فلسفة التربية تبدأ بتحديد الغايات التربوية، فتبدأ بطرح الأسئلة التالية، ومحاولة الإجابة عليها، فالسؤال: لماذا نعلم أو نربي؟ هو الخطوة الأولى في العمل التربوي. وتجيب عن هذا السؤال فلسفة التربية؟ وللإجابة على هذا السؤال يمكن الإجابة على الأسئلة: من نُعلِّم؟ وتجيب على هذا السؤال السياسة التعليمية والخطط والاستراتيجيات. والسؤال ماذا نُعَلِّم؟ يجيب عليه محتوى التعليم. وكيف نُعَلِّم؟ تجيب عليه طرق التدريس. وما نتائج التعليم؟ فيجيب عليه تقويم العملية التربوية.

إذن فلسفة التربية، تمدنا بالطريقة التي نختار هذا الأسلوب أو تلك الأداة، ولماذا؟ وبذلك تكون فلسفة التربية بمثابة النوتة التي تنسق نغمات التربية، وحركة أجزائها دون خلل أو اضطراب.

وتنبع أهمية فلسفة التربية مما استمدته من خصائص التفكير الفلسفي، ووظيفة الفلسفة عموماً، وفلسفة العلوم خصوصاً، حيث صار لفلسفة التربية منهج يتصف بالخصائص التالية [13]:

1- **الوصف**: حيث تقوم فلسفة التربية بوصف مظاهر التربية، ومشكلاتها، وتوضيح أسبابها، وعيوبها، ونتائج تأثيراتها على مكونات التربية، وبما يمكن من

توجيه العمل في الميدان التربوي، وتعيين الأصول التربوية الأخرى في إطار مكونات التربية.

2- **التأمل**: ويعني محاولة النظرة الشاملة لكل عناصر التربية أجزائها، بما في ذلك الطبيعة البشرية، والمعرفة، والمنهج، والوسائل، والتقويم، وكذا توجيه سلوك المعلم، والمتعلم.

3- **التحليل والتركيب**: ويعني بتحليل الأفكار، والنظريات، والمفاهيم، والقوانين، لتحري مدى صلاحيتها وجدواها وسلامتها للتربية، ثم يعاد تركيب كل ذلك في نسق واحد، وعقد متكامل، بعد تمحيص، وانتقاء دقيق.

4- **التأويل والإرشاد:** ويعني تفسير الظواهر، والمشكلات، والعناصر، والإجراءات، وتأويلها وفق منهج واحد، بهدف إرشاد العمل التربوي وتوجيه واقتراح الوسائل الأكثر جدوى وفائدة.

5- **النقد:** لن تكتمل خصائص منهج فلسفة التربية بدون نقد شامل للمعلومات الواردة من الأصول المختلفة للتربية، بما فيها من مصطلحات، ومفاهيم، وأساليب، وكذا نقد التطبيقات التي تمارس في التنفيذ، وأساليب النقد، بغرض اكتشاف الأخطاء والثغرات، ثم توجيه الأنظار إلى أساليب الحل والعلاج.

خامساً: وظائف فلسفة التربية

لفلسفة التربية وظائف عدة، لعل أهمها:

1- تحديد معالم النظرية التربوية عن طريق تحديد الأهداف التربوية

تسعى فلسفة التربية إلى إقامة نظريات تمثل رؤية المجتمع حول طبيعة الإنسان وخصائص المواطنة، ونوع المجتمع، والمدينة، والعالم، وطبيعة الحياة التي يجب أن تؤدي إليها التربية، وتقوم فلسفة التربية باستنتاج تلك النظريات من الفلسفة، من خلال نظرة

تأملية فاحصة، يمكن عن طريقها تنظيم وتفسير الحقائق المتناقضة والوقائع المختلفة، وربط الأشياء بعضها ببعض في إطار الخبرة الإنسانية، وتعمل على ترتيب الأهداف والظواهر والمطالب، وغيرها في نظام متناسق، يبرز العلاقة والارتباط بين عناصر العمل التربوي،[14] وتنظيم نتائج الميادين والتخصصات المتصلة بالتربية.

ويتوقف وضوح ودلائل هذه النظرية، أو تلك على تعيين الأهداف والغايات التربوية التي ينبغي تحقيقها، ووضع الأساليب والوسائل العامة التي يلزم إتباعها، وكذا طرح غايات ووسائل أخرى تتمشى مع التطورات والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المحيطة بالتربية، وعلى أساس كل ذلك تقترح السياسات التعليمية، ووضع الخطط وإستراتيجية التنفيذ.

ووظيفة كهذه تصبح لازمة الفهم والإدراك والتدقيق لكل من المعلم، والموجه، والمدير، والمخطط، والمنفذ، بل وكل من له علاقة بالعمل التربوي.

2- فهم النظام التعليمي عن طريق معرفة مفاهيمه

تقوم فلسفة التربية باختيار وفحص المفاهيم، والمصطلحات، والأفكار والآراء الموجهة لنظام التعليم، ومدى ملاءمتها للحقائق والممارسات المتبعة، بما فيها الاتجاهات وسلوك المعلمين، وغيرهم. وكلما زادت معرفتنا بالأصول الفلسفية، زاد فهمنا لنظام التعليم بمكوناته ومحتواه، وتوضحت المعاني والمصطلحات، وأمكن للمعلم وغيره مناقشة مسائل التربية، وأهداف المقررات الدراسية، وعلاقتها بطبيعة العقل والجسم، وغير ذلك من القضايا والمسائل الهامة في التربية، لأن الاختلاف الفكري في ميدان التربية، وما يتبع ذلك من خلاف في الممارسة والتطبيق هو خلاف فلسفي في جوهره، ويشتد هذا الخلاف كلما ابتعدنا عن الواقع وتوغلنا في عالم المعاني والنظريات[15] كما أن معرفة سلوك المعلم وما يمارسه يمكن تحليله وفهمه عن طريق فلسفة التربية. وعلى حسن فهم المعلم وغيره للمفاهيم والمصطلحات، ازداد وعياً بنظام التعليم، وأمكنه أن يتحرك ويسلك بطريقة

أكثر رشداً وعقلانية، ورفع قدرته على النظر والتصرف بحكمة، واستطاع أن يؤدي واجبه بكفاءة واقتدار.

3- الكشف عن المعرفة عن طريق فهم طبيعتها، ومصدرها واكتسابها

تقوم فلسفة التربية بالكشف عن المعرفة وأصلها، والعمل على استمرارها، وتجديدها وتنميتها [16]، وذلك من حيث طبيعة المعرفة، أهي متغيرة أو ثابتة؟ وهل هي عامة بين الناس أم مقتصرة على المفكرين والعلماء فقط؟ وما علاقة طبيعة المعرفة بالكون؟ وما مدى إدراك العقل لها؟

كما تناقش فلسفة التربية أهمية المعرفة في العملية التعليمية، وطرق اكتسابها، وأي الوسائل أنسب لاكتساب المعرفة، أهي عن طريق الحواس، أم التجريب، أو التفكير؟ وغير ذلك من المسائل التي تجعل للمعرفة معنى، وييسر اكتسابها، وكذا تطبيقها.

4- دراسة القيم التي تقوم عليها التربية

ومواجهة بعض مشكلات الصراع القيمي تهتم فلسفة التربية بدراسة القيم التي تقوم عليها التربية، طبيعتها وأصلها، ودوامها، وأنواع هذه القيم، وعلاقتها بمقومات المجتمع، وعوامل التغير فيه، على أساس أن القيم تدخل في كل نشاط تعليمي وتؤثر فيه[17] إذ يجب أن تتضمن الأهداف التعليمية القيم التي تسعى لتحقيقها، كما ينبغي أن تعكس المناهج والمواد الدراسية، والوسائل، والقيم السائدة في المجتمع، وتساعد باستمرار على اختيار القيم التي ينبغي أن يلتزم بها المعلمون في تدريسهم، وصور التعبير عنها، وما السلوك الخلقي الذي يجب تعزيزه وتنميته لدى تلامذته؟ وكيف يمكن إيجاد نوع من الاتفاق بين المعلمين والإدارة حول القيم المطلوب تنميتها، دون تصادم أو تضاد.

ومن جهة ثانية تسهم فلسفة التربية في وضع حلول لبعض مشكلات الصراع القيمي الذي ينشأ بين الأجيال المختلفة، والعاملين في التربية الذين يأتون من طبقات وثقافات متباينة، فتحاول فلسفة التربية تحجيم تلك الاختلافات القيمية، بإتاحة قدر من

الاختلاف والتمايز داخل إطار قيمي شامل يحكم عملية التعليم، ويرسخ القواعد المشتركة التي يؤمنون بها ويسلكون وفقاً له، وذلك بصياغة مفاهيم نظرية متسقة مع قيم المجتمع، وإزالة الخلل والاضطراب في مظاهر القيم السائدة، وكشف مظاهر الزيف في بعضها، ومحاولة إصدار الأحكام القيمية على العملية التعليمية، ونتائج العمل التربوي.

5- توجيه الأصول المختلفة للتربية

لما كانت التربية ميدان تطبيقي، تستمد أصولها من المجتمع ومن نتائج العلوم، كان من الضروري وجود منظم أو موجه ينسق بين هذه الأصول، ويضبط بين ما يصلح للتربية، وما يمكن استبعاده، لذلك كان لا بد من فلسفة تربية تعمل أولاً على إيجاد معادلة دقيقة للتوفيق بين الأصول اللاعلمية التي تأتي من المجتمع وتدخل إليها مباشرة، بحكم أن التربية مؤسسة تتبع المجتمع، وبينها وبين الأصول التي تأتي من العلوم، وذلك بحل التناقضات التي تنشأ بين القديم والجديد، بإدماج الجديد في القديم، أو تغيير القديم ليتلاءم مع الجديد، دون تفريط بشخصية المجتمع وثوابته التي تميزه.

ثم إن فلسفة التربية وهي تحاول إيجاد بيئة منتقاة للتربية السليمة، فإنها تقوم بفحص كل ما ينتقل إليها، من نظريات وأفكار واتجاهات، وتخضعه للبحث والنقد والتجريب، وتختار ما يلائم التربية السائدة في المجتمع. فإذا كانت هناك عادات وتقاليد لفظها الزمن ويحتاج التخلص منها إلى فلسفة تربوية تقيم الحجة والدليل، فإن العلوم المعاصرة تظهر فيها العديد من النظريات والأفكار التي قد يتعارض بعضها مع قيم المجتمع ومعتقداته، ومن المستحيل قبولها رغم أنها صائبة من وجهة نظر مجتمع آخر، لهذا تقوم فلسفة التربية بفحص كل ما يأتي من أصول التربية وإخضاعه للدراسة، والبحث، والنقد، والتقويم، ثم في تركيبة منسجمة، وتوازن دقيق، وكل تغيير أو إصلاح في التربية، يجب أن يكون تحت بصر فلسفة التربية.

6- إدراك علاقات جديدة عن طريق قبول التغيرات الأساسية

التغيرات حادثة في كل مجتمع، وتلك سنة اللـه في هذا الكون، غير أن التغيرات في الوقت الحاضر متسارعة وعميقة، محلياً وإقليمياً وعالمياً، وما ينجم عن ذلك من تغيرات وتبدلات شملت جميع نظم المجتمع وقطاعاته وأنشطته، وهذا ألقى على التربية ضرورة تجديد نفسها، وتطوير بنيتها، ومحتواها، وكذا أساليبها، لقبول تلك التحولات، وهنا كان لا بد من فلسفة التربية للنظر في تغير التربية، ونوع هذا التغير، وكمه وحجمه، دون تقليد أعمى أو إصلاح مجزأ، أو جعل التربية نهباً للآراء والتفسيرات المتنافرة، أو الاجتهادات المخلة.

مثل تلك التغيرات تفرض على فلسفة التربية إدراك علاقات جديدة، بإعادة النظر في العلاقات القديمة، وإعادة صياغتها في ضوء التغيرات الجديدة، واكتشاف بدائل مستحدثة، وإيجاد طرق متطورة، وذلك بإثارة روح التساؤل، والابتعاد عن الواقع، والتجرد عنه، والبدء بإعادة ترتيب المواقف والأحداث، والنظر بعمق للمفاهيم الخاطئة والأساليب المعوجة، بل والمسار ككل، ثم إعادة الترتيب في ضوء المستجدات الحديثة، وبما يؤدي إلى إزالة التناقض بين الأفكار والأساليب، وبين الفروض والمسلمات، وبين النظرية والتطبيق، بطريقة تضمن الاتساق والتكامل والوضوح.

7- توجيه الأنشطة التربوية في كليتها وعموميتها

ميدان النشاط التربوي واسع ومتنوع، فهناك أجهزة التعليم بمستوياتها التنظيمية الإدارية، والفنية المختلفة، التي تبدأ من المستوى المركزي أو القومي، وتتدرج إلى المستوى الإقليمي (محافظات، ومديريات) ثم إلى المحلي في المدارس، وهناك مراحل التعليم، وأنواعه ومؤسساته الممتدة في كل مناطق الدولة، وفي هذا وذاك مستويات العمل التربوي، بين واضعي السياسة التربوية، والمخططين، ومصممي المناهج وواضعيه، ومخرجي الكتب المدرسية، ومنتجي الوسائل التعليمية، وكل وحدات التنفيذ التي تصل

إلى أدنى قاعدة التعليم، وهناك مراحل التعليم بمستوياتها التعليمية المختلفة، وفي كل مستوى دراسي مختلف المقررات الدراسية، ومختلف الأنشطة التعليمية التربوية في كل مستوى أو صف دراسي، وهناك القادة التربويين والمشرفين الموجهين، والمعلمين، والعاملين على مختلف مستوياتهم وأنشطتهم.

كل هذه المستويات والأنشطة تحتاج إلى إطار فكري ينظم عمليات التربية، ويوجه أنشطتها في كليتها وعموميتها، نحو غايات محدودة، وهذا هو دور فلسفة التربية، التي تتولى ضبط إيقاعات مكونات التربية وأجزاءها، وتكامل العمليات والأنشطة، في كل متكامل ومتعاون في اتجاه غايات التربية.

8- تنظيم محتوى التعليم

تساهم فلسفة التربية في تنظيم محتوى التعليم، طبقاً لمعايير وأسس تحفظ الوحدة الداخلية لكل المواد الدراسية، وفي كل الصفوف والمراحل التعليمية، يلتزم بها مخططو المناهج وواضعيها، وما يقدمونه من أسس بناء المناهج، ووسائل تنفيذها، ثم يقوم المعلمون، كل في مجاله، بتنفيذ محتوى التعليم، بانتقاء الأسس والطرق المناسبة، وهنا تأتي فلسفة التربية لتقدم أسس التنظيم المنطقي للمادة الدراسية، المعتمد على أن المادة الدراسية وموضوعاتها ينبغي أن تكون مرتبة، ومتسلسلة منطقياً، أي لا يفهم جزء فيها إلا بفهم الأجزاء السابقة، والتفكير المنطقي السليم هو الذي ينمي صفات: الوضوح في التفكير، واتساقه، وصدق المعرفة، ومناسبتها للمواقف المختلفة، والموضوعية، وعقلنة السلوك الخلقي الهادف[18].

كما تساعد فلسفة التربية على التنظيم السيكولوجي للمادة الدراسية، وذلك بقيام العملية التعليمية، وناتجها التربوي على أسس ميول المتعلمين وخبراتهم وحاجاتهم، ووفق ما يطمح إليه المجتمع في تنمية قدرات المتعلمين، وصقل مواهبهم، وإتاحة سبل الترقي والنضج العلمي والفكري والتربوي.

9- تطوير العملية التعليمية عن طريق تقويمها

لما كانت التربية تعد الأجيال للمستقبل، وهذا المستقبل غير معروف تماماً، فعلى فلسفة التربية، بطبيعتها التأملية أن تمد نظرها إلى ذلك المستقبل، وتحاول استشرافه، وتقدير احتمالاته، وتقدم تصورات مبتكرة، لتطوير العملية التعليمية، وكل بنى التعليم، بدءاً من تقويم الحاضر ومعرفة أوجه قصوره، واستطلاع آفاق المستقبل، وما ينبغي أن تستعد له، باكتشاف تجارب جديدة مستنبطة من الواقع، أو الاسترشاد بخبرات الدول المتقدمة، والبحث عن أساليب تعليم وتعلم جديدة، وإعداد العدة لمواجهة المستقبل واحتمالاته المتوقعة.

10- حل مشكلات النظام التعليمية عن طريق تحليل نقاط القوة والضعف فيه

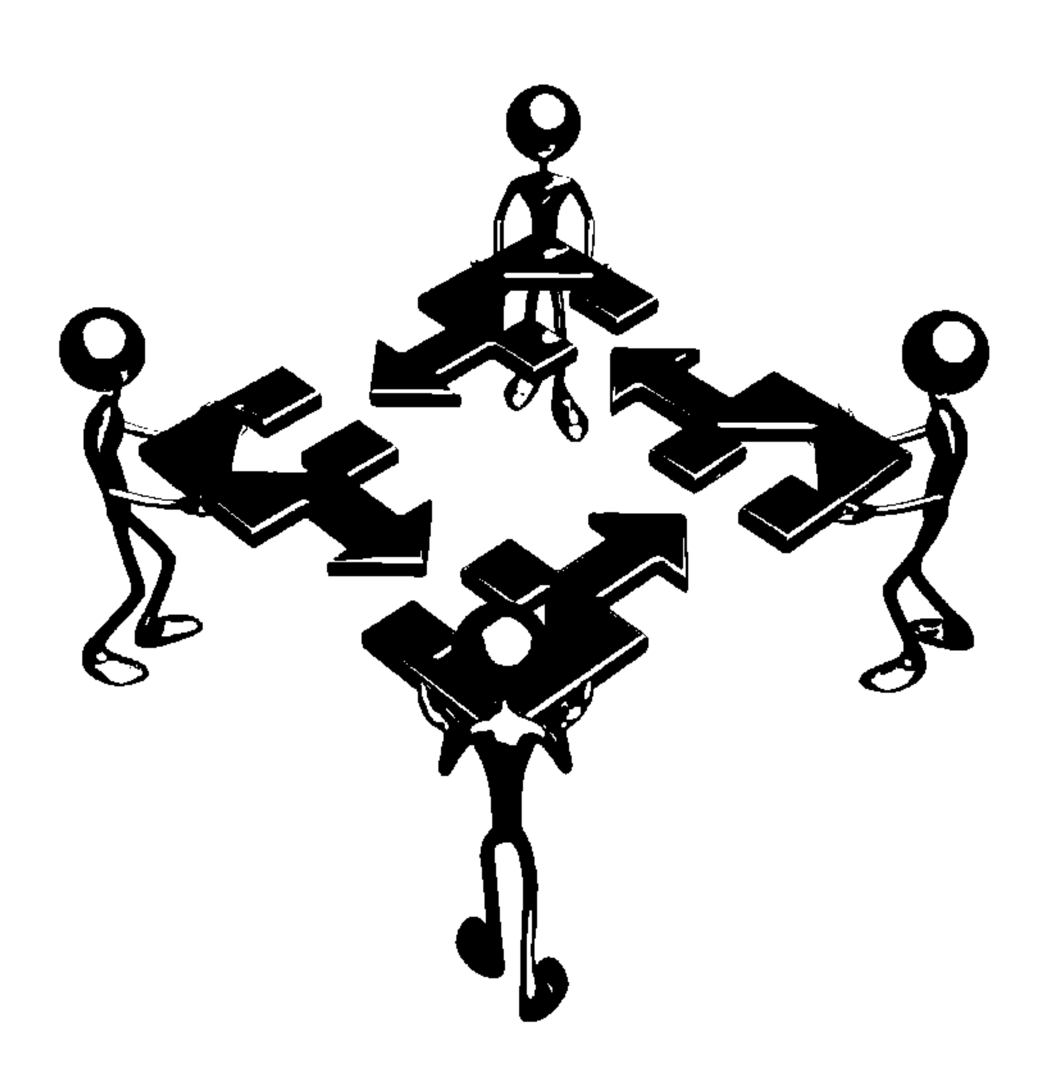
تساعد فلسفة التربية بما تملكه من نظرة تأملية نقدية إلى حل مشكلات التربية، بتقصي جذور مكوناتها، والبحث عن مؤثرات فعالة في الميدان التعليمي، وذلك بفحص مكونات التعليم، وتفاعل أجزائه، للكشف عن نقاط القوة أو الضعف فيه، ثم تحاول فلسفة التربية تقديم الحلول المناسب لهذه المشكلات، أو محاصراتها بتدعيم الجوانب الإيجابية في التعليم، والبحث عن سبل جديدة، للتغلب على المشكلات المستعصية. وتظل فلسفة التربية تمد المعلم، وغيره بقدرة أوسع على الرؤية الصائبة، لحل المشكلات التي تواجهه، وتواجه التعليم ككل، والارتفاع بكفاية التعليم.

لهذا كله وغيره فإن فلسفة التربية ألزم ما يكون للمربي، والمشرف، والقائد التربوي، بل ورجال السياسة والاقتصاد عموماً، فهي عدة المعلم وسنده التي لا غنى عنها في عمله، والنجاح فيه، على أن معيار النجاح والفشل في دراسة المعلم لفلسفة التربية يتوقف على القدر الذي ينجح أو يفشل في فهم ما يقوم به من مهام، والأهم من هذا توجيه سلوك دراسية وتعديل تصرفاتهم، على أساس أن النتائج العملية المتحققة هي معيار الحكم على نجاح هذه الفلسفة.

والآن يمكننا استعراض أبرز الفلسفات والنظريات التربوية التي استقرت في أدبيات الفكر التربوي بصور سريعة، لاستخلاص الأفكار الرئيسية لهذه الفلسفات، وتلك النظريات، ونقف على أبرز معالم توجيه الأصل الفلسفي للتربية فكراً وتطبيقاً نظرية وممارسة، والحكم على نتائج العمل التربوي سلوكاً وعلاقات، مهارات واتجاهات.

الفصل الرابع

فلسفات التربية ونظرياتها



الفصل الرابع

فلسفات التربية ونظرياتها

يمكن أولاً التفريق بين فلسفة التربية، والنظرية التربوية، حيث أن فلسفة التربية تعني ذلك النشاط الذي تقوم به جماعة المربين والفلاسفة، وغيرهم، لإبراز العلاقة بين الفلسفة والتربية، وتوضيح العملية التربوية، وتنسيقها، ونقدها، وتعديلها في ضوء مشكلات الثقافة، شريطة أن يتوافر في فلسفة التربية هذه جملة شروط، هي أن تستند إلى حقائق موضوعية تدعمها، وأن تكون متسقة، ولها من العناصر الواضحة، وأن تكون شاملة لجميع العوامل التي تساعد على مواجهة المشكلات التربوية المختلفة[1] بينما النظرية التربوية هي مجموعة من النشاطات العملية المرتبطة بعضها ببعض، تظهر في صورة نظرية علمية معينة، تبدأ بتصورات نظرية تكون بمثابة موجهات للنشاطات التطبيقية.

ويمكن استعراض تلك الفلسفات من زاويتين الأولى، تتضمن إبراز الأفكار الرئيسية لهذه الفلسفة من ناحية التربية، والزاوية الثانية تتناول المعالم التربوية لهذه الفلسفة ونواحي تطبيقها.

ونظراً لأن هناك العديد من الفلسفات، وكذا التيارات والمدارس داخل بعض الفلسفات التقليدية التي تكاد تتميز بنفسها! فسوف يتم التركيز على الفلسفات الرائدة في الفكر الفلسفي، متغاضين عن التفريعات القائمة في هذه الفلسفة، أو تلك، والتفاصيل الأخرى، مقتصرين على الخطوط العريضة لهذه الفلسفة، أو تلك النظرية.

أولا: فلسفة التربية المثالية

رغم أن الفلسفة المادية أسبق، إلا أن الفلسفة المثالية تعد أقدم الفلسفات الواضحة المعالم والأركان، واستمرت تجتذب قدراً من الفلاسفة والمفكرين، ويهفو إليها المربون والعلماء في العصر الحاضر، حتى وإن وجدت مدارس وتيارات تميزت داخل الفلسفة المثالية، ووصلت إلى حد التناقض، إلا أنها تندرج تحت الفلسفة المثالية في توجيهها الفكري العام.

وترجع نشأة الفلسفة المثالية إلى "أفلاطون" (429-347 ق.م) الذي يعتبر بحق المؤسس الأول لهذه الفلسفة، وإليه ترجع الأصول الأولى، وبجانبه سقراط الذي غذى هذه الفلسفة بأفكاره الخالدة.

ثم اتسعت هذه الفلسفة وانتشرت على يد ممثلين بارزين هم "باركلي"، و"هيوم"، و"هيجل" و"كانط"، و"شوبنهاور"، و"سبنيوزا"، وغيرهم كثيرون، رغم الاختلافات الكبيرة بينهم.

أما أبرز التربويين الممثلين للمثالية فهم: "كومينوس"، و"بستالوزي"، و"فروبل" وغيرهم. ومن هذه الأسماء يبدأون المثالية كانت أكثر انتشاراً في أفكر الألماني، والفرنسي، وأوثق الصلة بمدارس الوعي الديني.

والفلسفة المثالية تعني بوجه عام الاتجاه الذي يرجع الوجود إلى الفكر أي أن الواقع الطبيعي الذي نعيشه ويحيط بنا هو روحي في أساسه. فالواقع الطبيعي ليس له وجود مطلق، وإنما هو ظواهر لواقع روحي، وبالتالي " فالمظهر الخارجي للإنسان ليس حقيقته وإنما الروح هي حقيقته وجوهره[2]" أي أن الروح أو العقل هو العالم الحقيقي، أما الأشياء في العالم الطبيعي، إذا كانت أشباح أو ظلال لعالم المثل، فإن هذه الأشياء لا وجود لها إلا بمقدار إدراك العقل لها، واقترابها من عالم المثل [3].

ويمكن تفسير ذلك المعنى بالنظر إلى الجذور الأولى للمثالية التي وضعها "أفلاطون" من خلال نظرية المثل حيث يقسم أفلاطون العالم إلى قسمين: عالم علوي سماوي لا يحوي الأشياء المادية، وإنما يحوي المثل العليا من الخير، والحق، والجمال، ويوجد فيه العدل المطلق، والحقيقة المطلقة، وهذا العالم أزلي خالد، غير قابل للتغير، وسيظل هكذا على الدوام. وعالم سفلي مادي متغير، ندركه بحواسنا، وهو عالم مضطرب متحول ونهايته الفناء.

وعلى ذلك، فالمثال حقيقة كلية مجردة، له وجود مطلق، وهو عالم الفضائل الأشد صدقا والأفضل قيمة، بينما العالم المادي الحسي فهو عالم متغير متقلب، وهو لذلك زائف ليس له وجود إلا بمقدار قربه من المثل؛ لأن الحواس غير قادرة على معرفة الحقيقة وإدراكها، كونها غير صادقة في إدراكاتها ولا تدرك سوى عوارضها، أي الأمور المتغيرة، بينما العقل أو الروح فهو الوسيلة الصحيحة للوصول إلى الحقائق والأفكار، لأن العقل هو القادر على الاتصال بالأفكار الثابتة الموجودة في عالم المثل، وهو يستمد ثباته وخلوده منه، على أساس أن الروح قبل أن تهبط إلى العالم السفلي وتحل في جسم مادي كانت الروح تعرف الحقائق والمثل العليا، ولكن عندما اتصلت بالجسد المادي فإنها تحاول أن تسترجع وتتذكر ما كانت تعرفه من حقائق ومثل في العالم العلوي، وهي تستعين بالعقل، لأنه الوسيلة السليمة للوصول إلى الحقائق والأفكار، وبالعقل يكون الإنسان أقرب إلى الحق والفضيلة. وبالجسم يكون الإنسان أقرب إلى الخطيئة؛ كون الجسم محكوم بالغرائز والشهوات، وإذا سيطر العقل على الجسم ابتعد الإنسان عن الشر والرذيلة، واقترب من الحق والفضيلة [4].

وإذا كان "باركلي" قد بالغ في قيمة العقل واعتبره مصدر وجود الأشياء المادية، بربطه وجود الأشياء بمقدار إدراك العقل لها، فإن "كانط" قدم محاولة منهجية لتعيين الحدود الدقيقة التي يصلح في نطاقها استخدام العقل، كأداة للمعرفة، والوصول إلى الحقيقة عن طريق التجربة الحسية التي تشكل معطيات ضرورية للمعرفة العقلية[5].

ويضيف "هيجل" بعداً جديداً في تحليله للعقل المطلق، باستخدامه المنهج الجدلي أو الديالكنيكي الذي يتألف من قضية ونقيضها، كسبيل للمعرفة، وما يصدق على عالم الأشياء يصدق على عالم الروح.

وعلى كل حال فرغم تشعب الآراء والاتجاهات في الفلسفة المثالية حول المعرفة، والمثل والقيم، والطبيعة البشرية، بين رواد الفلسفة المثالية، سواء الأقدمين أو المحدثين، فإنه يمكن استخلاص المبادئ العامة للفلسفة المثالية وهي:

1- العقل والروح جوهر العالم ووجوده الحقيقي

إن جوهر العالم الحقيقي هو العقل أو الروح، لأن العالم كله كما يرى "أفلاطون" كان عالم فكر قبل أن يكون عالم مادي محسوس، وخلف هذا العالم المحسوس أو قبله يوجد عالم الأفكار الثابتة، والمثل النقية الأزلية، وهذا هو الوجود الحقيقي الذي يتولد في العقل أو الذي يصل العقل إليه.

وعالم المثل، بعيد المنال بالنسبة للحواس، ولا يدركه سوى العقل، أما المادة أو المحسوسات فهي أشباح أو أشكال لعالم المثل أو صور له[6]. والأصل أنقى وأسمى من الصورة، وكما أن الحواس تكتسب إدراكاتها من خلال التوجيه العقلي، أو أن العقل هو الذي يحول الصور الحسية إلى مدركات عقلية، والأهم من هذا إن العقل قادر على الاتصال بالأفكار الثابتة الأزلية الموجودة في عالم المثل أو عالم الروح، وبالتالي فهو يستمد ثباته وخلوده منها. ومن هنا فالعقل يسمو على الجسم ويسيطر عليه.

2- الوجود المادي ليس مستقلاً عن ذات الإنسان

قامت الفلسفة المثالية لتناقض فكرة استقلال الطبيعة، إذ أن كل ما يحيط بنا من ظواهر مادية كالجبال، والأشجار...الخ، ليست واقعاً مستقلاً عن الإنسان، بل ظلاً لفكر الإنسان، أو أنه هو الذي يدركها بعقله، أو هي الصور الذهنية التي يخلعها العقل على الأشياء، ومعنى هذا أن الوجود المادي يوجد في الذهن، كما يرى "بروكلي" الذي يؤكد أن

صفات الأشياء مثل اللون، والطعم، والأشجار، وغيرها لا وجود لها إلا في عقل الإنسان، وهي في نهاية الأمر ما هي إلا أفكارنا عن هذا الشيء المادي أو تصوراتنا الذاتية عنه[7].

3- ثنائية الطبيعة البشرية

تفسر الفلسفة المثالية طبيعة الإنسان على أنها شيء ينقسم إلى عقل وجسم، عقل ليس له حدود، متصل بالروح أي متصل بالأفكار الثابتة الأزلية الموجودة في عالم المثل، حيث أن الروح أو النفس كانت موجودة قبل وجود الحياة في العالم العلوي المثالي، تشاهد المثل، وتعيش الفضائل بعيدة عن الجسم والمادة.. وعندما هبطت إلى العالم السفلي ارتبطت بالجسم واتحدت به اتحاداً مؤقتاً، فطغت مادة الجسم عليها، وأنستها ما كانت تعرفه في عالم المثل.

أما القسم الثاني من الطبيعة الإنسانية فهو جسم له حدود مكانية، مرتبطة بمادة متغيرة تنتمي إلى العالم السفلي المتقلب الزائل، والجسم بهذه الخاصية يعطل عمل العقل، وبالتالي فالحواس غير صالحة لمعرفة الحقيقة وإدراكاتها، كونها لا تدرك سوى الأمور المتغيرة، لذلك على العقل أن يقهر الجسم ويكبح غرائزه، كون العقل هو الوسيلة للوصول إلى الحقائق والأفكار التي تأتي عن طريق العقل تكون صحيحة وصادقة، لأن الروح تحاول أن تتذكر وتسترجع ما كانت تعرفه من أفكار وقيم في عالم المثل. وبهذا يعلي المثاليون العقل على الجسم، وأفضل نمو هو النمو العقلي والروحي والخلقي حتى يستطيع الفرد الاتصال بالأفكار الخالدة في عالم الروح أو المثل.

4- المعرفة مستقلة عن الخبرة الحسية

يرى المثاليون عموماً أن مصدر المعرفة هو عالم المثل، وهو عالم يتسم بالثبات والديمومة، وبالتالي فهو مصدر المعرفة الحقيقية، وأداة الوصول إليها هو العقل. ولما كان جوهر الإنسان هو العقل، والمعرفة الحسية مشكوك في صحتها، والأشياء لا معنى لها

بدون العقل، فإن الإدراك البشري أساسه العقل مستقلاً عن التجارب الحسية[8]، لأن الحواس ترتبط بعالم متغير، والحواس لا تدرك سوى مظاهر الأشكال وعوارضها، ثم إن هذه المعارف متغيرة مفككة، والعقل هو الذي يدركها ويحولها إلى صور ومعاني يصوغها في أفكار مدركة.

والعقل مزود بإمكانات الإدراك والتمييز، والتركيب، والتحليل، والحكم، وبه يمكن الوصول إلى الحقائق المجردة والقوانين بدون الحواس، ثم إن العقل يقوم بإعادة تنظيم المعرفة وإدراك مضمونها الكلي. وكلما كان هذا النظام أكثر شمولاً كانت الأفكار أكثر اتساقاً، وكانت الحقيقية أكثر دقة.

كما يؤمن المثاليون بثبات الحقائق وخلودها، وأن المعرفة التي تأتي عن طريق العقل تكمن في العقل، فبالتفكير الذي يثير عقولنا نتوصل إلى معارف كانت كامنة فينا ولهذا فالتعلم كما يقول "سقراط" تذكر والجهل نسيان.

5- الغائية

ترى الفلسفة المثالية أن لهذا العالم خالق مبدع، وجد لتحقيق رسالة الروح والعقل، وأن هذا العالم لا يتحرك بطريقة عشوائية، بل يسير وفق خطة لتحقيق غاية العقل الخالص أو الروح المطلق، وهي غايات وجدت قبل العالم[9] والطبيعة باعتبارها مادة متحركة فهي في مقوماتها النهائية روحية، من حيث صلتها بهذا العالم[10].

6- ثبات القيم وأزليتها

تؤمن الفلسفة المثالية بأن القيم مطلقة وثابتة، لأنها مستمدة من عالم المثل، فالخير والجمال ليس من صنع الإنسان، بل هما جزء من تركيب الكون، والحكم على القيم يكون صادر من العقل الذي يقدمه الإنسان، على أساس شعوره الأول، الصادر من ملكاته العاقلة، وليس من إحساسه وحكمه العقلي هذا مصدره الفيض الإلهي في جسم الإنسان، والذي يمكنه من إدراك الحقائق الأزلية، والوصول إلى الفضائل العليا.[11]

التطبيقات التربوية لفلسفة التربية المثالية

طبيعي أن تترجم أفكار الفلسفة المثالية في بناء فكري متكامل شمل مكونات التربية، وقدمت تنظيماً محكماً للتربية، بمحتوى وأساليب وأهداف، وغير ذلك من الأمور التي أثرت بشكل كبير على مسيرة التربية ونوعيتها طيلة العصور التاريخية حتى العصر الحاضر، وقد وجهت الفلسفة المثالية التربية في النواحي التالية:

1- بنية النظام التعليمي في التربية المثالية

أثمرت الجهود الأولى للفلسفة المثالية التي وضعها "أفلاطون" و "سقراط" في تكوين نظام تربوي يتألف من مراحل تعليمية تتوافق مع نمو الفرد أكاديمياً، عقلياً وخلقياً تتكون كل مرحلة من مستويات متتابعة، تتسم مواده بالتسلسل المنطقي، كون عقل الإنسان منظم بطريقة منطقية، فلا يدرس التاريخ إلى بعد دراسة القراءة، كما أن التاريخ يدرس على أساس تتابعه الزمني، وكل مرحلة تعد تأهيلاً للمرحلة التي تليها، وبما يسمح بنمو أفكار الطفل الفطرية الكامنة فيه، وإخراج هذه الأفكار من حالة النسيان التي أصابت عقل الطفل عند الميلاد، وإخراجها إلى النور أو إلى الوعي، وبذلك فإن الجهل نسيان الأفكار، والتعلم استرجاع أو تذكر لها من حالة النسيان [(12)].

ويتمشى هذا التقسيم مع تقسيم الناس إلى ثلاثة فئات: فئة العاملين المنتجين أو العبيد، وفئة الجند المحاربين، وفئة الفلاسفة أو الحكماء، بحيث يتحول النظام التعليمي إلى مصفاة يفرز هذه الفئات الثلاث، على أساس أن كل الناس لا يتمتعون بصفات عقلية وخلقية واحدة. فهم على درجات، وعلى التعليم تصنيف الناس إلى تلك الفئات، من خلال تقديم تعليم أو تدريب أو إعداد يناسب قدرات فئتي العمال والمحاربين، وما ستوكل إليهم من أعمال، ثم تركيز التعليم على إعداد الصفوة العقلية والفكرية من الأحرار الذين سيكونون فئة الفلاسفة والحكماء، ويتولون قيادة المجتمع، وتحقيق السيادة والقوة لهذا المجتمع.

2- الأهداف التربوية في التربية المثالية

تتركز أهداف التربية المثالية في تنمية الفرد عقلياً وخلقياً وتدريبه على إدراك الحقائق الثابتة، والمعارف الكلية، للوصول إلى الفضائل والمثل، كون العقل هو أساس الوصول إلى الحقائق بالتفكير، والتأمل.. وبالعقل تسترجع الأفكار أو المعارف والحقائق الكامنة فيه، وبه يتواصل بعالم المثل.

وبالمقابل أهملت التربية المثالية الجوانب الأخرى في نمو الفرد: الجسمية، والمهارية والوجدانية [13] واعتبرت هذه الأمور تعوق تنمية العقل وتهذيب الروح، فاستبعدت الدراسات العملية والتعليم المهني، واقتصر التعليم على العلوم النظرية ذات الطابع القلي التحليلي، التي تساعد على تنمية الملكات العقلية، كالفلسفة والرياضيات، والمنطق وإلى جانب اهتمام التربية المثالية بتنمية العقل، والقيم الخلقية، فقد هدفت إلى التحكم في الجسم بإعلاء الغرائز وكبت الرغبات، والتحكم في الحواس، وتوجيه الإرادة، وفرض الأوامر لغرس الطاعة والاحترام، والالتزام بالنظام الصارم [14]. ويمكن أن يستتبع ذلك استخدام العقاب البدني لكبح شهوات الجسم من أجل شحذ قدرات العقل وتهذيب الروح.

ولما كانت طبيعة الإنسان واحدة في كل زمان ومكان، على أساس أن العقل يتميز بصفات مشتركة بين الناس، وأن طبيعة الخير، والحق، والجمال واحدة وثابتة، فإن هدف التربية لدى المثالية ثابت، لا يتغير بتغير المجتمعات، والأزمنة، وبالتالي فإن أسمى ما تهدف إليه التربية عموماً هو الكشف عن الفلاسفة والحكماء، الذين هم أقدر على فهم إرادة الله على حقيقتها، وتبين مشيئة الخالق، وهم أعدل الناس، وأكثرهم قدرة على نشر العدالة وتطبيقها [15].

3- المنهج في التربية المثالية

لتحقيق الأهداف السابق ذكرها في التربية المثالية، فإن المنهج يجب أن يشتمل على المواد الدراسية النظرية، التي تساعد الفرد على النمو العقلي، والخلقي، كالفلسفة،

والمنطق، والرياضيات، والدين، والأدب، أما العلوم التطبيقية، والتجريبية فقد استبعدت، كونها مرتبطة بالعالم المادي السفلي، وهي إذا كانت تعالج موضوعات جزئية، فهي بعيدة عن القيم، حيث لا تقرر ما هو الخير والشر...الخ.

ويجب أن يشتمل المنهج على الخبرة الإنسانية للجنس البشري، سواء ما اتصل منها بالماضي من التراث القديم. وخاصة من الكتب الكلاسيكية التي خلفها العباقرة، وتمثل خلاصة الفكر البشري عبر القرون، أو سواء ما اتصل منها بالمواد أو المعارف التي تساعد على فهم ومعرفة البيئة المحلية التي يعيش فيها الإنسان، حتى يتسنى له أن ينمي نفسه إحساساً قوياً بالولاء للمثل العليا السياسية لأمته [16]. ويحتل الكتاب مركز الصدارة في التربية المثالية، كونه مصدر الأفكار الرصينة والمعاني الكلية. والكلمة اللفظية هي أرقى وسيلة لمخاطبة العقل والفكر [17] وبخاصة كتب اللغات القديمة، وكتب التراث الثقافي عموماً، كونها تساعد على استثارة العقل من خلال حكمة التاريخ. إن المنهج المدرسي يجب أن يعكس جماع المعرفة والحقائق التي تمكن الفرد من فهم الكون، والإنسان نفسه، وتحفزه على اكتشاف معنى المعلومات، وربطها بخبراته.

4- طرق التدريس في التربية المثالية

تعتمد طرق التدريس في التربية المثالية من جانب المعلم على الإلقاء والمحاضرة، ثم المناقشة والجدل، كوسيلة أساسية لتوصيل المعلومات إلى المتعلمين، ومن جانب المتعلمين فيتعلمون على التدريب الشكلي، القائم على الحفظ والاستظهار في الصغر، ثم تتحول إلى الحوار والمناقشة في الكبر، لتوسيع آفاق التلاميذ، وتزويدهم بمهارات التفكير المنطقي، والاستنباطي، والحدسي.

5- النشاط الطلابي في التربية المثالية

تهمل التربية المثالية النشاط الطلابي، وترى أنه يتعارض مع المناشط العقلية، لأن النشاطات العلمية وتدريب الحواس، وكذا النشاطات الجسمية والترويحية تعوق النمو

العقلي، والأفضل لهم القراءة والإطلاع حتى في أوقات فراغهم، فهذا أجدى لهم لتحصيل المعارف واستثارة تفكيرهم، أما ممارسة المهن والهوايات الجسمية، فتحول دون نقاء العقل وصفاء الذهن، كونها تقوي غرائز الجسم وشهواته وهذه بدورها تحول دون عمل العقل.

6- مكانة المعلم والطالب في التربية المثالية

للمعلم والتلميذ مكانة خاصة في فلسفة التربية المثالية، فللمعلم مكانة عظمى، نابعة من جسامة أدواره، حيث يجب أن يكون معلماً ممتازاً، يثبت تفوقه المعرفي، وبصيرته الإنسانية النافذة، يتسم بالعبقرية، وسعة الإطلاع والثقافة، ويكون قدوة حسنة للتلاميذ من الناحية العقلية والخلقية، حساساً للقيم، فاهماً لطبيعة الإنسان، يتمتع بمهارات التدريس، ويثبت قدرته الابتكارية الفائقة. والمعلم الجيد هو الذي يهيئ بيئة صالحة لنمو ملكات الطفل وقدراته الكامنة، يساعدهم على صقلها في جو من الحرية، والهدوء، والاحترام، والانضباط الأخلاقي، للوصول بهم إلى درجة الكمال، بمساعدة أنفسهم، وهذه المكانة الكبيرة تجعل مهمة المعلم جليلة وخطيرة، وليس بمقدور أي فرد أن يكون معلماً بدون تلك المواصفات والصفات، أما التلميذ فموقفه سالب، عليه الطاعة والانضباط الصارم للتعاليم المدرسية، ثم يبدأ تدريجياً باكتشاف قدراته الفطرية وصقلها بأفكار من سبقوه، وإخراج ما لديه من ملكات كامنة فيه.

الملاحظ أن فلسفة التربية المثالية أثرت على أنماط التربية التي ظهرت خلال العصور التاريخية في جميع الحضارات والدول تقريباً، ومنها المجتمعات العربية والإسلامية، برزت لدى الفلاسفة المهتمين، وفي أشكال التربية التي تكونت، والنتائج التي تحققت، واستمرار تأثير التربية هذا كان بفضل قوة أفكارها والتجديدات والإضافات الفكرية التي أوجدها فلاسفة ومفكرون مثاليون، مما جعل لها تأثيراً مستمراً حتى الوقت الحاضر.

ثانيا: فلسفة التربية الواقعية

جاءت الفلسفة الواقعية لتناقض منطلقات الفلسفة المثالية، تختلف معها اختلافاً جذرياً، فحيث أن المثالية تنكر العالم المادي، وترى أن عالم الحقيقة الوحيدة هو عالم المثل أو عالم الأفكار والفضائل، وأن العالم الطبيعي ليس مستقلاً عن الإنسان وحقيقته داخل ذات الإنسان أو عقله، فإن الفلسفة الواقعية اتجهت عكس ذلك حيث آمنت بالواقع المادي المحسوس، الماثل للعيان، وله وجوده المستقل عن العقل والمثل. وهذا الواقع هو مصدر كل الحقائق التي تكون كامنة في الأشياء، وليست كامنة في الأفكار، والشيء موجود سواء كانت لدينا فكرة عنه أم لم توجد، ووجود هذا الشيء مستقل عن الفكرة الخاصة به [18] والعقل ونشاطه نابعان من المادة، وتابعان لهما، وما العالم الطبيعي الخارجي إلا ما تدركه عقولنا، بكل صورة، وهو عالم التجربة البشرية الذي نعيشه بالتجربة والخبرات اليومية.

وبهذا يتضح معنى الواقعية، بأنها ببساطة ما هو موجود، والحقيقة صورة هذا الواقع، ومعيار صدق الحقيقة هو مدى انطباقها على الواقع وما تصفه.

وترجع النشأة الأولى للفكر الفلسفي الواقعي للمعلم الأول أرسطو (384-322 ق.م) الذي وضع الأسس الأولى لهذه الفلسفة، تحت ما يسمى "بالواقعية" أو كما تسمى مع غيرها من آراء "بالواقعية الكلاسيكية".

ويمكن استخلاص آراء "أرسطو" من خلال نظرته للعالم، والطبيعة البشرية، إذ رأى أرسطو أن العالم يتسم بثنائية، حيث ينقسم إلى مادة، وصورة أو شكل، المادة هي الخامة التي تشترك فيها الأشياء جميعاً، وهي دائمة التغير والتشكل، بينما الشكل هو الصيغة النهائية للشيء، وهو لذلك ثابت، ولكل شيء مادة وصورة، وعلى قمة الأشياء العقل.

وفي نظرته (أرسطو) للطبيعة البشرية، يرى أن النفس تمر بثلاثة أطوار، الطور الأول النشأة الجسمية في مرحلة الطفولة الأولى، والثاني طور نشأة الحساسية والغريزة. والثالث طور القوى الناطقة أو الطور العقلي.[19]

ولهذا ميز "أرسطو" بين نوعين من العقل هما: العقل النظري، والعقل العملي، يتميز العقل النظري، بأنه عقل معرفي خالص، يستغرق على نفسه للوصول إلى المعارف، والتأمل في طبيعة الأفكار، وهو من الفيض الإلهي. أما العقل العملي فيختص بطوري النشاط الإنساني الأول، والثاني، يعمل على كبح جماح الشهوات، ويعطي التوجيه، للتعبير الإنساني السليم في مجال السلوك والأخلاقيات.[20] وتمتد هذه الثنائيات إلى تقسيم العلم إلى قسمين، حسب الغاية التي ينتهي إليها أي علم هما: علم نظري، وعلم عملي. يختص العلم النظري بالبحث عن الكليات والعلل الأولى، والبحث وراء ما هو مطلق وازلي.. وحيث أن غايته المعرفة، وأعلاها الحكمة والفلسفة، فإن العلم النظري يرتبط بفضيلة العقل. أما العلم العملي فمهمته البحث وراء الجزئيات التي تقع في نطاق ما هو كلي، وغايته تدبير سلوك الإنسان والتحكم فيه، ويرتبط العلم العملي بفضائل العقل العملي الذي يضبط السلوك ويوجه الأخلاق[21].

ثم يقسم أرسطو الفضيلة، تبعاً لتقسيم الطبيعة البشرية إلى غاذية (نفس نامية)، لا تصدر عنها فضيلة ما، ونزوعية (نفس حاسة) حيث تتنازع الفرد قوى عديدة، تصدر عنها فضيلة إذا سارت تحت سيطرة القوى الناطقة، أما الناطقة فتصدر عنها الفضائل العقلية، وهي أرقى أنواع الفضائل، كونها صادرة عن العقل النظري. (22) والملاحظ هنا، بروز التأثيرات الأفلاطونية على فكر أرسطو، كون الأخير كان تلميذاً لأفلاطون، غير أن أرسطو ناقض أستاذه، وظهر على فكره نزعته الواقعية العقلية التي كان لها الأثر على التربية، تجلت في الاهتمام بالعلوم الطبيعية، وبالتجريب، وإن كانت الفضائل التي يدركها العقل النظري هي أسمى غايات التربية، كما سيتضح.

غير أن الفلسفة الواقعية شهدت تحولات كبيرة في العصور الوسطى الأوربية، حيث ظهر الاتجاه الديني على يد "توما لاكويني" وغيرهم، وفي عصر النهضة وبعده قوي الاتجاه الواقعي وتطور، عندما سيطرت النزعة الإنسانية، والاجتماعية التجريبية، ثم العلمية، والطبيعية، وأخذت الفلسفة الواقعية تتخذ أكثر من منحى فكري ، ليس للنظر والتأمل، وإنما لتفسير الواقع وتغييره، وبرزت في شكل تيارات ومذاهب فكرية، تمثلت في:

- التيار الواقعي الإنساني، ووضح في دراسة الأدب القديم.
- التيار الواقعي الاجتماعي، وبرز في دراسة الواقع الاجتماعي، ودور التربية في إصلاحه.
- التيار الواقعي الحسي، ووضح في دراسة الظواهر الطبيعية باستخدام الحواس جراء التجارب، واستخدام الطرق الاستقرائية.
- التيار الواقعي الطبيعي، ووضح في دراسة العلوم الطبيعية.
- ثم ظهرت الواقعية العلمية التي تنتهج الموضوعية العلمية، لاكتشاف القوانين والحقائق التي تحكم العالم.

وهكذا ظهرت الواقعية في الفن، والتصوير، وغير ذلك من التيارات والمذاهب الثانوية التي دخلت ضمن الواقعية.

نتيجة للتغيرات المتسارعة التي شهدها القرنين 19 و 20 تفرعت النزعة الواقعية العديد من المدارس التي تراوحت بين الواقعية الدينية، والواقعية المادية، والملحدة أحياناً. وأشهر هذه المدارس هي: الواقعية العقلية، والواقعية الطبيعية، والواقعية النقدية، والواقعية الجديدة أو المحدثة، التي تؤمن بالعلم، وتطبيق منهجيات العلوم الحديثة على القضايا والمشكلات الفلسفية، وينتمي إلى هذه المدرسة أكثر التيارات الفلسفية المعاصرة، وأهمها: المادية، والوجودية، والتحليلية، والوضعية...الخ.

وعلى الرغم من وجود تلك المدارس والتيارات والمذاهب في الفلسفة الواقعية التي تبدو متناقضة، ومتباعدة، وأحياناً أخرى متداخلة مع فلسفات أخرى، إلا أنه توجد بعض القواسم المشتركة أو الأسس العامة التي تجمع بينها في العديد من المنطلقات الفكرية للفلسفة الواقعية.

ولعل أشهر فلاسفة الواقعية إلى جانب أرسطو هم "ابن سيناء"، و "الفارابي"، "وابن الهيثم" عند المسلمين، و "فرنسيس بيكون"، و "جون لوك"، و"دافيدهيوم"، و"هاربر سينسر"، و "راسل" في أوربا، وبهذه الأسماء نجد أن الفلسفة الواقعية أكثر انتشاراً في الفكر البريطاني، والأمريكي.

أسس الفلسفة الواقعية

يمكن عرض أهم الأسس والمبادئ التي يلتقي عندها التفلسف الواقعي، وهي كما يلي:

1- العالم الطبيعي المادي له وجود مستقل عن الفكر

إن جوهر العالم الطبيعي أساسه مادي ووجوده واقع حقيقي قائم بذاتهن مستقل عن العقل أو الفكر المدرك له. وما العقل ونشاطه إلا محصلة التجارب والخبرات الحسية المستمدة من عالم المادة، كما أن المعاني والمفاهيم مأخوذة أساساً عن أشياء ومواقف مادية، وبالتالي فإن العقل ونشاطه نابعان من المادة ونابعان لها[23].

ومع أن الواقعية الدينية ترى أن المادة والعقل من خلق الله، وغير ذلك من الاختلافات الجانبية في هذا المبدأ، فإن جميعهم متفقون على أن الواقع المادي وما يحويه له وجود مستقل عن العقل الذي يقوم بإدراكه، كما أن الطبيعة وعناصرها نامية، متغيرة، بينما الإله ثابت وأزلي، لأنه خالق كل شيء.

2- التكامل بين الحواس والعقل

تؤمن الفلسفة الواقعية بالحواس، باعتبارها أدوات العقل، تنقل وقائع العالم الخارجي وصورته إلى عقل الإنسان، فيدرك الإنسان العالم، ويتفاعل مع بيئته. ورغم خداع الحواس، إلا أن الواقعيين يثقون بها، ويتغلبون على خداعها أو قصورها هذا بإخضاعها لسيطرة العقل وأحكامه، والاستعانة بمناهج البحث العلمي، ومن جهة أخرى فإن الحواس تساعد العقل على التأكد من القضايا العقلية التي يصل إليها العقل، وإثباتها عن طريق التجارب والخبرات الواقعية، وبهذا تتكامل الحواس مع العقل في إدراك البيئة والتفاعل معها تأثراً وتأثيراً.

3- المزج بين الجسم والعقل

هناك بعض المواقف المتباينة حول الطبيعة البشرية، ففي حين يعتبر الواقعيون العقليون، وعلى رأسهم أرسطو أن النفس أو العقل مرتبط بالجسم وممتزج به، وهذا الارتباط يبين قوى الكائن الحي ووظائفه، فإن الواقعيين الدينيين يرون أن أسمى ما في الإنسان هو روحه وعقله، وإن كانوا يرون أن الجسد والروح يشكلان طبيعة واحدة [24]، بينما بعض تيارات الواقعية الجديدة تنكر الروح وتشكك فيها، أو أنهم غير قادرين على إثباتها. وفي حين يؤكد البعض حرية الاختيار عند الفرد، يرى البعض الآخر أن حرية الإنسان ظاهرية، كونه محكوم بالغرائز، كما أنه خاضع لقوانين العالم، وفي حين يرى البعض بأنه لا توجد قوى فطرية تحدد الطبيعة الإنسانية، كون الإنسان يولد وعقله صفحة بيضاء، يرى البعض الآخر أن تلك الطبيعة متحدة بعوامل البيئة والعوامل الوراثية أو الفطرية.

وعلى كل حال يتفق الواقعيون عموماً أن الإنسان هو أحد أفراد النوع الحيواني، والإنسان جزء من هذا العالم، وخاضع لقوانينه، وإن الإنساني تكون من عقل وجسم متحدين.

4- المعرفة عملية استكشاف العالم المادي

ينكر الواقعيون وجود أفكار فطرية في الإنسان، وأن مصدر المعرفة هي حقائق ومعاني ومفاهيم قائمة بذاتها، ومستقلة عن العقل، والعقل يقوم باكتشافها، واكتسابها نتيجة لمروره بالخبرات... فالجبال والنجوم، والأشجار حقائق قائمة بذاتها... والنار تحرق، والماء يبلل....الخ. إذن الحقائق كامنة في الأشياء، والإنسان يكون معرفته من المواقف الطبيعية، ثم تأتي المعرفة المنهجية للعلم التي يصوغها العقل بمساعدة الإدراك الحسي عن طريق المنهج التدريبي أو المناهج الحديثة للعلم، وبهذا يقدم لنا العلم المعرفة الدقيقة والموضوعية حول العالم، وصدق المعرفة يتوقف على مدى انطباقها على العالم الخارجي موضوع المعرفة [25] والفكرة وسيلة التحقق من ذلك الصدق إلى أن تظهر معرفة تجريبية جديدة تعيد تصحيح الأفكار والمفاهيم السابقة.

ومن هنا فالمعرفة الواقعية تتميز بأنها المعرفة الطبيعية عن الظواهر والأشياء وعلاقتها بالإنسان، وتعتمد على الملاحظة والتجريب العلمي، وتظل صادقة في حدود معرفتنا بهذا الشيء، وإنها تراكمية يضيف إليها كل جيل مما أبدعه.

5- صفة هذا العالم التغير

لا وجود للثبات واليقين المطلق في الواقعية، فالطبيعة وعناصرها نامية، ومتغيرة، وإن كان الاتجاه الديني في الواقعية يرى أن الروح جوهر خالد، والإله سابق لكل شيء، وباق بعد فناء كل شيء ، وإن معرفة الحقيقة لا تكون بدراستها لقدسية الإله، ولكن بدراستها لمظاهر هذه القدسية الخارجية المتمثلة في الطبيعة وعناصرها المتغيرة[26]، غير أن هذا التغير تسبي، كون هذا العالم خاضع لقوانين ليس للإنسان إلا سلطة قليلة عليه.

6- معيارية القيم الاجتماعية

هناك بعض الآراء المتباينة حول بعض القيم في الواقعية، وبخاصة حول ما يتصل بالأديان السماوية بين التيار الديني، والتيار المادي، وهو خلاف معروف، وإذا كان

التياران يتفقان على عدد من القيم، إلا أنهما يختلفان حول منطلقات التفكير بهذه القيم، من حيث مدى اعتماد هذه المنطلقات على الدين... قربها منه أو بعدها عنه، ومع ذلك فهم متفقون على بعض القيم: كالتعاون والإخاء والتراحم...الخ.

ينظر الواقعيون للقيم من ناحية خيرها ونفعها لأكبر عدد من الناس على أساس أن هذه القيم تعتبر معايير لضبط وتوجيه السلوك الإنساني في المجتمع.

والقيم باعتبارها حقائق موضوعية قابلة للبحث والتجديد، ويعتمد نفعها لأكبر عدد من الناس، فإن هذه القيم متغيرة، نسبية في الواقعية، وتختلف من مجتمع إلى آخر، فما هو خير في مجتمع، قد يكون شراً في مجتمع آخر، بناءً على المنفعة التي يجنيها أغلب الناس، ذلك أن ثقافة كل مجتمع هي التي تضع للقيم مقاييس، وضوابط، وتضفي عليها معاني ودلالات كي تصبح جزءاً من نسجي الأمة.[27]

بيد أن هذه القيم ونسبيتها في الواقعية لا يعني أنه ليس هناك قيماً إنسانية متفق عليها لدى تيارات الواقعية، بل العكس، فرغم وجود اختلافات بينهما، إلا أن هناك قاسماً مشتركاً لعدد من القيم، هي محل تقدير واحترام، بغض النظر عن اختلافها الفكري، مثل: التعاون، والعمل، والإخاء، وقيم العلم...الخ.

ومن ناحية أخرى يتسع المضمون الاجتماعي للقيم في الواقعية، من حيث أن القيم إذا كانت أفعالاً اجتماعية، لها ضوابط واقعية معاشة، فإن القيم تصبح معايير للحكم على أنماط السلوك المرغوبة، وغير المرغوبة، وإطلاق الأحكام على الأشياء والمواقف.

التطبيقات التربوية لفلسفة التربية الواقعية

يمكن تتبع تطبيقات الفكر الفلسفي الواقعي في التربية، في النواحي التالية:

1- تنظيم بيئة التعليم في التربية الواقعية

انعكس الفكر الفلسفي الواقعي في تشكيل نظام تعليمي يتوافق مع الأسس التي تقوم عليها الواقعية، تمثل ذلك في قيام مراحل تعليمية، وأنواع تعليمية مواكبة لمراحل نمو

أبناء المجتمع وأعمارهم، وقدراتهم، وتستجيب لاحتياجاتهم ومطالب المجتمع، وما تطلبه هذا من إيجاد المدارس العلمية، والمهنية، والتطبيقية، والاهتمام بالعلوم المختلفة: النظرية والعملية، الطبيعية والبيولوجية، النفسية والاجتماعية، التي جميعها تهتم بالتربية الجسيمة، والعقلية ، والوجدانية.

وبهذا اتسعت هذه النظرية لإيجاد نظم تعليمية بمؤسسات، وبرامج، وكذا أساليب موجهة لفئات مختلفة من السكان.

2- الأهداف في التربية الواقعية

هناك بعض الاختلافات بين أجنحة الواقعية في تحديد الأهداف التربوية، والتي ترجع إلى تطور هذه الفلسفة عبر العصور، وتغير الظروف الاجتماعية والاقتصادية من مجتمع لآخر، ثم إضافات الفلاسفة المحدثين لأفكار وتفاصيل أخرى، لتحقيق أعراض عملية نفعية لهذا البلد أو ذاك، ومع ذلك هناك إجماع على مجموعة من الأهداف التربوية العامة التي تتمثل في تنمية شخصية الإنسان من جميع جوانبها العقلية، والجسدية، والنفسي، والأخلاقية، والاجتماعية، والاقتصادية، في كل متكامل، وفقاً لأبعاد حياة المجتمع وأنشطته المختلفة، وذلك بتزويده بالمعارف المتكاملة التي يحتاجها للحياة في العالم الطبيعي، وتنمية المهارات الضرورية للعيش في المجتمع، والتفاعل معه، وكذا إكسابه الاتجاهات والقيم وأنماط السلوك التي تمكنه من التكيف مع بيئة، والتوافق معها مادياً وثقافياً.

إن الأهداف التربوية في الواقعية، تصاغ بصفة عامة مما يجعلها تتسم بالمرونة، بحيث يستطيع أي مجتمع أن يصيغها لتتمشى مع مطالب هذا المجتمع واحتياجاته، وتنسجم مع الواقع الثقافي والاجتماعي، طالما أن ناتجها النهائي تنمية الفرد من جميع جوانبه كما سبق ذكره، وتجعله ينمو في سياق الحياة، يتعامل معها، ويتكيف فيها، وتؤدي به إلى حياة مستقرة فاضلة.

3- المنهج في التربية الواقعية

طبيعي أن يعكس المنهج التربوي، ومحتواه الأهداف في التربية الواقعية، حيث يجب أن يشتمل المنهج على كل ما هو موجود في العالم الواقعي، بما من ذلك النظرة لشخصية الإنسان، وإنماء مختلف جوانب شخصيته، من خلال زوايا حياة المجتمع وأنشطته. وبهذا فإن المنهج يستمد من حاجة المتعلم ومطالب نموه، ومن واقع المجتمع وتحدياته.

وعلى ذلك فإن محتوى المناهج ومواده الدراسية يجب أن تشتمل على:

- العلوم الطبيعية، كالعلوم التي تدرس الطبيعة، ومادتها، وأحوالها، والفيزياء، والكيمياء.
- العلوم البحتة والتطبيقية، كالرياضيات، والهندسة والجبر، والطب، والزراعة.
- العلوم الاجتماعية، كالتاريخ والاجتماع، وعلم النفس، والاقتصاد، والأنثربولوجيا.
- مواد الفنون، كالمسرح، والموسيقى والرسم.
- مواد التربية البدنية كاللعب والتمارين الرياضية، والتدريب البدني.

هذا وقد اتسع المنهج في التربية الواقعية، ليشمل ليس فقط الكتب، والمطبوعات الخارجية، وإنما أيضاً البيئة المحلية، والأنشطة الثقافية، والدينية، والاجتماعية، والفنية، بالإضافة إلى ذلك فمنهج التربية الواقعية قابل للتعديل والتغير حذفاً أو إضافة، وفقاً لما يأتي به العلم من مكتشفات، وما يحدث في المجتمع من تطور وتغير [(28)]، مما يستدعي تغيير محتوى المنهج أو استخدام إضافات جديدة، كلما دعت الحاجة لذلك.

4- طرق التدريس في التربية الواقعية

تعتمد طريقة التدريس في التربية الواقعية على المناقشة، والحوار، في نقل المعرفة، باستخدام التجريب، والملاحظة، والاستقراء، والاستعانة بالوسائل البصرية، والسمعية، والمشاهدات، وكذا الرحلات. وعلى المعلم أن يكون لدى المتعلمين القدرة على استرجاع

المعلومات، وشرحها، ومقارنة الحقائق، وتفسير العلاقات بينها، واستنباط معاني جديدة[29].

والمجال مفتوح لاستخدام طرق وأساليب أكثر تشويقاً، وتجذ اهتمامات المتعلم، وتشبع رغباته، وتثير استطلاعه على اكتشاف البيئة المحيطة، وفهم القوانين التي تحكم هذا العالم الطبيعي والاجتماعي.

5- مكانة المعلم في التربية الواقعية

للمعلم في التربية الواقعية مكانة كبيرة، فله سلطة عليا، تمكنه من اختبار عناصر المنهج وفرضه على التلاميذ، وهو الذي يستخدم الثواب لحفظ النظام، وتشجيع اكتساب العادات المرغوبة في التعليم.

وكون المعلم متخصص في العلوم الطبيعية والاجتماعية، فهو القادر على تعليم تلاميذه، وتمكينهم من معرفة القوانين العامة، واكتشاف الفضائل، وهو الذي يستثير نشاطهم، ويدفعهم للتجريب والتدريب، واستقراء الظواهر الطبيعية.

وإذا كان المعلم يؤكد حرية التلميذ في تنمية قدراته فهو الموجه والمرشد له، كما أنه يدرب تلاميذه على المعايير الخلقية للإنسانية، لأن الفضيلة تكتسب بالتعليم.

ثالثا: فلسفة التربية البرجماتية

تعد الفلسفة البرجماتية من أهم وأشهر الفلسفات التي ظهرت في القرن العشرين، نشأت في أمريكا وترعرعت في بيئة ومناخ ملائم لها، وفاقت شهرتها الآفاق، حتى غدت الفلسفة الرئيسية للتربية، ليس في أمريكا فقط وإنما في بلدان كثيرة من العالم.

ولنبدأ بالمعنى، حيث تعني كلمة البرجماتية (**Pragmatism**) حرفياً "العملي" أو الفعل في الحالة الممارسة. ويمكن فهم حقيقة البرجماتية من تتبع المعنى الاصطلاحي، وذلك بالنظر إلى ما عناه مؤسسا هذه الفلسفة، ورؤيتهم إلى جانب أو أكثر مما تتسم به هذه الفلسفة من مميزات.

مر استخدام كلمة **(Pragmatism)** بثلاث مراحل، ارتبطت بمؤسسي هذه الفلسفة، إذ أن كلاً له زاوية النظر داخل هذا المذهب. فأول من استخدم هذا اللفظ "تشارلز بيرسي" (1839-1914) بمعنى أن العمل المنتج هو معيار الحقيقة، وصدق الآراء في نفعها. وليس التأمل النظري. أما "وليم جمس" (1843-1910) فوجه التفكير نحو العمل والمستقبل، ورأى أن معيار صدق القول هو ما نحققه من نتائج في سلوكنان وتحسين أحوال حياتنا العامة، أما "جون ديوي" (1859-1952) الذي يعتبر بحق مؤسس الفلسفة البرجماتية، فقد استخدم مصطلحين مختلفين، أطلق على الأول لفظ المذهب الأداتي **(Inastrumentalism)** أو "الوسيلي"، ويقصد به القيمة الوظيفية للعقل، وأطلق على المصطلح الثاني "المذهب التجريبي" **(Experlmentalism)** ويقصد به الخبرة في كسب المعرفة، وحل المشاكل التي تصادف الفرد والمجتمع.

وقد جعل هذا أنصار البرجماتية ينظرون إلى معنى البرجماتية من زاوية مميزاتها، فسميت "بالفلسفة العملية" لتأكد قيمة العمل والنشاط في كسب المعرفة. وسميت "بالفلسفة الأداتية" لنظرتها إلى المعرفة، والخبرة، والأشياء على أنها وسائل لتأكيدها على أهمية الطريقة التجريبية لكسب المعرفة وحل المشاكل [30]. غير أن هذه الآراء المختلفة للفلسفة البرجماتية لا تعني أنها متناقضة أو تحوي اتجاهات متباينة، ولكنها مترابطة متداخلة بالنظر إلى المبادئ العامة التي عبرت عنها تلك الأسماء.

وبهذا الإطار العام الذي يجمعهم، ومن تبعهم من فلاسفة ومربين برجماتيين. فمهما تعارضت زوايا النظر، فهناك اتفاق على أن المعنى العام للفلسفة البرجماتية، هو كل نشاط يسلم بأن الطبيعة والمجتمع غير محدودين وناقصين أساساً، وهما في حاجة إلى تحسين وتطوير[31]. والإيمان بقيمة العمل والتجربة كمصدر للمعرفة، لحل المشكلات وإصلاح المجتمع وتقدمه.

وفي تعريف "جون ديوي" للفلسفة يرى أن موضوع العلم هو ماهية الأشياء وكيفية تنظيمها في علاقات. أما موضوع الفلسفة فهو ماهية القيم، وكيف تشتق، ومكانها في

تنظيم الخبرة [32] ويرى أن واجب الفلسفة هو تحرير عقولنا من التحيزات، وترينا كيف نعرف العالم، وكيف نستطيع حل مشكلات المجتمع وتقدمه.

مصادر نشأة الفلسفة البرجماتية وتطورها

استمدت الفلسفة البرجماتية أصولها ومبادئها من الفلسفات والحركات الفكرية الأوربية، حيث أخذت من "كانط" العقل العلمي، ومن "شوبنهاور" الإرادة، ومن "دارون" البقاء للأصلح، ومن بيكون" ، و "لوك" التجريب، ومن "هيجل" الديالكتيك" كما تأثرت البرجماتية بالحركات الفكرية التي سادت أوروبا منذ القرن السابع عشر، حتى القرن العشرين ، وعلى رأسها الحركة الواقعية، ومذاهبها، ثم الحركة الطبيعية الرومانتيكية التي أسسها "روسو"، والحركة النفسية التي قاد لواءها "بستالوزي" و "فرويل" ثم الحركة العلمية، والحركة الاجتماعية، وإلى جانب ذلك ما أسفرت عنه نتائج البحوث النفسية، والبيولوجية، ثم المبادئ الديمقراطية وخصائص المجتمعات الصناعية وبخاصة في أمريكا.

وكل هذه التأثيرات وجدت في البيئة الأمريكية التي شكلت المناخ المناسب لظهور البرجماتية، كفلسفة أمريكية النشأة، محددة الملامح والقسمات، حيث أن أمريكا الأراضي ، وإقامة المنشآت وغير ذلك. ووجدت رأسمالية ناشئة شرهة للتملك والثراء. التي يدورها استجلبت الزنوج واستعبدتهم، وقضت على الهنود الحمر وحاصرت بقاياهم، لتحقيق أكبر منفعة لأغلب السكان، وهم البيض.

وبعيداً عن قيود الكنيسة، والمؤثرات السياسية في أوروبا، حكم أمريكا ترسيخ قيم عن سبل تطوير الصناعة الحديثة، وتطوير المجتمع الأمريكي، حتى لو كان على حساب مجتمعات أخرى.

ومن خلال كل ذلك نشأت الفلسفة البرجماتية وازدهرت في أمريكا، لتصبح الموجه الفكري والعملي للمجتمع الأمريكي.

واستغرقت البرجماتية في الجانب العملي، دفعت البعض إلى اعتبار الفلسفة البرجماتية اقرب إلى طريقة للحياة والعيش القائم على منهج للتفكير والتحليل، منها إلى اعتبارها فلسفة أكاديمية محكمة البناء الفكري.

وعلى كل حال، تعتبر البرجماتية هي الفلسفة التي ظهرت في أحضان التربية، ومنها انتقلت إلى ميدان الفلسفة كنظرية لها بناؤها الفكري الواضح. وهذا راجع إلى أن مؤسسها الحقيقي "جون ديون" كان معلماً، حيث اشتغل بالتدريس سواء بعد تخرجه من الجامعة أو أثناء تحضيره لدرجة الدكتوراه، أو بعدها، وظلت التربية محل اهتمامه، مطبقاً فيها جميع أفكاره الفلسفية، مختبراً لها، ومبدعاً فيها من تجاربه، وخبراته الشخصية.

وهنا يرى "جون ديوي" أن التربية هي الحياة وليس الإعداد له. وإذا كانت التربية عملية اجتماعية، وهذه العملية تمثل المركز الجوهري في البناء الاجتماعي، فإنها تعتبر أخطر وأهم وسيلة يجدد بها المجتمع نفسه، ويصحح حركته، وتزداد أهمية وخطورة أدوارها مع تعقد الحياة المعاصرة، وما تشهده المجتمعات من تغيرات متسارعة شملت كل نواحي حياة المجتمع.

يرى "جون ديوي" أن إصلاح المجتمع على أسس البرجماتية ضروري لعلاج المشكلات الاجتماعية، وهذا الإصلاح يحتاج إلى إصلاح تربوي. فالتربية ضرورية لتعديل ما اكتسبناه من الماضي، وما تعودنا عليه. والسبيل إلى ذلك دعم النظام التربوي، يتقبل التغيرات اللازمة لتحقيق هذا المجتمع [33].

أسس ومبادئ الفلسفة البرجماتية

يمكن التعرف على منطلقات الفلسفة البرجماتية وأفكارها الرئيسية حول المسائل والمشكلات الفلسفية، من خلال المبادئ والأسس التالية:

1- - العالم أساسه التعدد والكثرة

ترى البرجماتية- على خلاف المثالية- أن العالم ليس جامد ومغلق بل هو متعدد وذو معالم كثيرة، بل إنه في دور التكوين، أي أن حقيقة العالم ناقص، وليس مكتمل،

ومعنى ذلك أن العالم نظام مفتوح، ينطوي على تغيرات عديدة واحتمالات لتحسينه وتطويره، والآفاق أمامه مفتوحة.

كذلك فالمجتمع في نظر البرجماتية مرن، ليس من طبيعته التماسك بين كوناته، ففيه تتصارع القوى والنظم الاجتماعية، وتتعارض التيارات والاتجاهات، وتتباين الأفكار والآراء، داخل البناء القيمي [(34)].

وفكرة التعدد والكثرة في الطبيعة والمجتمع تتيح أمام الإنسان إمكانية تغيير بيئته، وإصلاح المجتمع، وإيجاد الظروف الملائمة لتطوير حياته، وأسلوب معيشته، وتكيفه مع الظروف المتغيرة المتجددة.

2- جوهر العالم التغير المستمر

رفضت البرجماتية فكرة الثبات والخلود، ومبدأ الثنائية للعالم، كما نادت بها المثالية، وترى أن العالم وما يحويه من مظاهر الطبيعة، والمجتمع، والإنسان في حالة تغير دائم، وصيرورة مستمرة، فكل شيء يتغير. فالأشياء تتحول من صورة إلى أخرى والأحداث تأتي وتذهب والكائنات الحية تولد، وتموت، والمجتمع وثقافته ينمو ويتحول من شكل إلى آخر، وهكذا لا يوجد ثبات وجمود خارج نطاق الحركة والتغير والتقدم، فالتغير حقيقة الكون وجوهره.

وحيث أن التغير هو جوهر هذا العالم وحقيقته، فليس ثمة أمان،حيث أننا لا نستطيع أن نثق في أن أي شيء سوف يظل ثابتاً إلى الأبد على الأرض[(35)]. ذلك أن التغير يعني حدوث شيء ليس في الحسبان، وبالتالي لا بد من الشك واللايقين، لتوقع ما سيحدث وما قد يوجد من تحديات وظروف، وعلى الإنسان والمجتمع أن يستعدا، ويحتاطا لهذا وذاك، ويغيرا من طريقتهما، كلما دعت الحاجة لذلك. وبهذا ستتولد الحقائق والأفكار، بتفاعل الإنسان مع ما يحيط به من أشياء، وسيتمكن الإنسان من خلق عالمه، بإعادة تركيب خبراته، وبتفاعلاته الاجتماعية والبيولوجية مع بيئته.

3- وحدة الطبيعة الإنسانية وتكاملها

هناك وجهتا نظر متباينتين حول العقل والجسم. فالمثالية تؤكد سيادة العقل، وتجعل منه نقطة التفسير لكل ضروب السلوك الإنساني، حيث أن الجسد خاضع لحكم العقل، ويتسع نشاط العقل ليشمل الخيال، والعاطفة، بل إن فهم الأخلاقيات هي سمة من سمات العقل. أما الواقعية فترة عموماً أنه ليس ثمة وجود سوى للجسم، ولا عقل سابق على السلوك، فالجسد هو المسيطر على العقل وكل أنواع الإبداع الإنساني.

أما الفلسفة البرجماتية، فترى أنه من العسير عزل العقل عن الجسد، فما نصفه بأنه العقل يظهر في أفعال الجسد، وفي السلوك والحواس، وتلك التفرقة تشوه بأنه العقل يظهر في أفعال الجسد، وفي السلوك والحواس، وتلك التفرقة تشوه وحدة الإنسان، ولذلك ترفض البرجماتية التفرقة بين العقل والجسم، وترى وجوب النظر إلى النشاط الإنساني نظرة متكاملة، تجمع بين العقل، والجسم، والبيئة في متصل واحد. وتضيف البرجماتية الخبرة الحية التي يعيشها الناس. فالناس يتصرفون وفقاً لتبادل الرغبات والمقاصد والمعاني، حيث تستجيب ذواتهم، وتتوافق من خلال ضروب الاتصال والتفاعل.

"وجون ديوي" إذا كان يؤكد أن طبيعة الإنسان وحدة متكاملة بين الجسم والعقل في آن واحد، فإن وحدة هذه الطبيعة الإنسانية تبرز من خلال الاتصال الكامل، والاعتماد المتبادل بين الفرد والمجتمع، وبين الإنسان والطبيعة [36]. وبالتربية يمكن استدعاء التطور الكامل للفرد من خلال التجديد المستمر للخبرة، واتصاله بالآخرين، وتعليمه كيف يحيا في المجتمع، وهنا تفسر الطبيعة الإنسانية في البرجماتية وفق المبادئ التالية: [37]

- الوحدة العضوية بين الإنسان والبيئة: بمعنى أن نشاط الإنسان نتيجة عضوية للأحوال الداخلية والمؤثرات الخارجية.
- طبيعة الإنسان متعددة ومرنة: حيث تنمو طبيعة الإنسان وتظهر من خلال تفاعل الفرد مع عالمه الخارجي، وتعبر عن نفسها في مظاهر مختلفة، ومعنى هذا أنه ليس

هناك سلوك سابق محدد للإنسان، ولكن الإنسان مرن لديه القدرة على التمييز والاختيار من بين عناصر البيئة، بما يحفزه على النمو، والتكيف.

- قدرة الإنسان على التعلم: أي مراجعة الإنسان لخبراته في ضوء نتائج خبراته السابقة، واستخدامها في مواقف الحياة.
- الإنسان مجموع علاقات: بمعنى أن شخصية الإنسان تتشكل من خلال التفاعل الاجتماعي مع كل ما يحيط به.

4- أداتية المعرفة ووظيفتها

تنكر البرجماتية المعرفة القبلية للإنسان، أو سابقة على التجربة، ولكنها نابعة من الخبرة، والنشاط الذاتي للفرد، وتفاعله مع عناصر البيئة المحيطة به، وسعيه من أجل البقاء والعيش، والتغلب على المشاكل التي تواجهه. والمعرفة الحقة يجب أن تكون أداتية، ووظيفتها استمرارها. فالمعرفة الحقة هي التي تساعدنا على إمكانية تطبيقها، والتغلب على مشكلات الحياة، وعلى تكييف البيئة وتطويعها لخدمة أغراضنا وإرضاء حاجاتنا[37]. والمعرفة التي لا يمكن استخدامها وتطبيقها في الحياة الحاضرة والمستقبلية لا قيمة لها، حتى بما في ذلك المعرفة الماضية، فإذا لم تساعدنا على فهم وحل مشكلات الحاضر، أو التنبؤ بالمستقبل فلا معنى لها.

وفي هذا الشأن يعتبر "جون ديوي" أن الأفكار والتصورات والنظريات ما هي سوى وسائل أو أدوات، تنحصر قيمتها، بل ووظيفتها فيما تمكننا من حل مشاكل الحياة الحالية والمستقبلية، لأن قيمة التصورات العقلية تحددها النتائج العملية للتجربة، وهذه النتائج هي التي تجعلنا نحكم على فكرنا بالصدق، أو الكذب، والفكرة الصادقة هي الفكرة الناجحة التي نجني ثمارها بالتجربة والعمل.

ولما كانت المعرفة هي وحدات خبرية، فإن وظيفة المعرفة المكتسبة هي التي تساعد الفرد على توجيه الخبرات اللاحقة له، وتعطيه حرية الاختيار، والتصرف تجاه التغيرات، والمواقف المختلفة.

5- نسبية القيم

ترى البرجماتية أنه ليس للقيم وجوداً في ذاتها أو القيم العليا المفروضة على الإنسان، وإنما هي أمور إنسانية تنبع من صميم الحياة، نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والمجتمع، أي من الخبرة والتجربة، وبهذا فالأخلاق لها طبيعة اجتماعية، أي أنها لا تنبع من الذات أو الضمير أو العقل، وإنما يكتسب الفرد قيمة الأخلاقية عن طريق خبراته، والتفاعل مع ما حوله، مثلها في ذلك مثل معارف هذا الإنسان، ومهاراته، وعاداته، واتجاهاته التي يكتسبها عن طريق الخبرة [37]. ولذلك نقول أن القيم في البرجماتية نسبية، لأنه ليس لها وجود مطلق، وليست ثابتة أو نهائية، وإنما هي متغيرة، وهي وسيلة إلى غاية. بمعنى أنها تؤدي وظيفة، ووظيفتها مساعدة الفرد على النمو، والسلوك الواعي، وتساعد على حل مشكلات المجتمع والنهوض به.

ويتوقف صدق القيم الأخلاقية، أو كذبها على النتائج العملية، وما نجنيه من ثمار بالتجربة والعمل. فالحق مثلاً من صنع الإنسان مثله مثل الصحة، والغنى، تبرز في سياق الخبرة، والصدق لا يعتبر قوة إلى بعد التحقق منه عن طريق التجارب [39].

6- القيمة الفورية في النتيجة

لا قيمة للأفكار، والحقائق، والقيم ما لم تقودنا إلى فعل وحركة، وما لم تكن نافعة لأكبر عدد ممكن من الناس. فالحقيقة هي القيمة الفورية للفكر، وتظل الفكرة صادقة وصالحة للتعامل طالما لم يعترض عليها أحد يثبت بطلانها، وما لم تظل سارية المفعول، مثلها في ذلك مثل ورقة النقد، تظل صالحة إلى أن تتغير. وبهذا فإن الحكم الأساسي على قيمة الشيء، والفكرة، والعمل يتوقف على منفعته الفورية. ولأكبر عدد ممكن من الناس، ولأطول فترة ممكنة.

7- الديمقراطية هي أسلوب الحياة الأمثل

طالما أن العالم متعدد، وجوهره التغير، والعالم يتسم بأنه نظام مفتوح، وعدم التحكم في المستقبل، وإن المعرفة، والقيم مصدرها الإنسان، والتسليم بأن الإنسان حر وقدراته ليس لها حدود، فإن الديمقراطية هي الأسلوب الأمثل لنظام الحكم والإدارة، بل وأسلوب المعيشة، كون الديمقراطية تتيح مناخ الحرية والتفاعل الإيجابي مع البيئة، والمجتمع والناس، ويستطيع الإنسان استخدام فكره وقدراته في المرور بالخبرة، واختيار النتائج العملية، والإضافة إلى معارفه واتجاهاته وأفكاره...الخ، والإنسان من خلال تفاعله مع نظم المجتمع ومؤسساته، وأحزابه، وأفراده، سيجد نفسه متواصلاً مع المجتمع، نامياً معه، ومتكيفاً فيه، ومحققاً السعادة له ولمجتمعه. ولن يتحقق ذلك إلا في ظل مناخ ديمقراطي حر.

8- المنهج العلمي أسلوب التفكير الأمثل

ترى البرجماتية أن التفكير ليس التأمل والجدل، أو الذي يتم في انعزال عن شئون الحياة، وإنما هو الذي يتم في بيئة مليئة بمثيرات ودوافع، تحمل الفرد على التفكير والبحث، ليتغلب على ما يواجهه من مشكلات، وإيجاد الحلول التي تمكنه من التكيف مع نفسه، ومع البيئة.

والتفكير هنا هو الناتج من نشاط الفرد وتفاعله مع بيئته، والعقل والمعرفة ليسا منعزلين عن العمل والخبرة، والتفكير المنطقي السليم هو الذي يسير وفق المنهج العلمي، والمنهج العلمي هو الأسلوب الأمثل لحل المشكلات، بما في ذلك الرجل العادي. وقد اقترح "جون ديوي" خمس خطوات للمنهج العلمي، تمثل أسلوب الرجل العادي لحل المشكلات، وهي: الإحساس بوجود مشكلة، ووضع فروض، وجمع المعلومات، ثم اختبار المعلومات واختيار المناسب منها، وأخيراً فبعد الاختيار تستبعد فروضاً، وتستبقي أخرى، وبالتالي تحل المشكلة.

التطبيقات التربوية لفلسفة التربية البرجماتية

استناداً إلى الأسس السابقة، فإن البرجماتية، وعلى رأسها "جون ديوي" ترى أن التربية هي الحياة، وليست الإعداد للحياة، بمعنى أنها عملية نمو، وتعليم وتعلم، وتجديد مستمر للخبرة، وهي عملية اجتماعية. ولكن تكون التربية عملية حياة فلا بد أن ترتبط بشئون الحياة ، ولكي تكون عملية نمو، وعملية تعلم، وعملية اكتساب للخبرة، فلا بد أن تراعي شروط النمو والتعلم، وشروط اكتساب الخبرة ولكي تكون عملية اجتماعية، فلا بد أن تتضمن تفاعلاً اجتماعياً، وتتم في مناخ ديمقراطي واجتماعي سليم [40].

وما دامت التربية هي الحياة، فإن التربية الصحيحة تتحقق عن طريق الخبرة، والخبرة الصحيحة والنافعة، إذا كانت تقوم على تفاعل الفرد مع بيئته، بما يساعده على النمو المستمر للفرد، وإحداث التغيرات المرغوبة في سلوكه، فإن هذه الخبرة يجب أن تتسم بالاستمرارية، واشتمالها على التفاعل الصحيح، متصلة بالخبرات السابقة، وممهدة للخبرات اللاحقة. والخبرة الصحيحة هي التي تحدث نتيجة للتفاعل بين مطالب الفرد ودوافعه النفسية، وبين الظروف المحيطة به، ثم نتيجة للتفاعل بين مطالب الفرد ودوافعه النفسية، وبين الظروف المحيطة به، ثم محاولة التوفيق بين هذين النوعين من الظروف[41]. وبذلك تكون التربية هي الطريقة العلمية التي ينمي بها الفرد نفسه، ويكتسب رصيد المعاني والقيم، ويجدد بها أسلوب حياته.

وإبراز البرجماتية لأهمية التربية، ومناداتها بديمقراطية التعليم، جعلت التعلم العام إلزامياً، وعمومياً، ومجانياً، لجميع الأفراد، وما تمخض عن ذلك من فتح باب التعليم لكل راغب فيه.

1- الأهداف التربوية في البرجماتية

لما كانت التربية هي الحياة، وهذه الحياة متغيرة، فليست هناك أهداف محددة للتربية، وليس هناك أهدافاً خارج عملية التربية ذاتها. والهدف الأعلى للتربية هو تحقيق

استمرار التربية، أو بعبارة أخرى أن هدف التربية هو أن يساعد الفرد على أن يستمر في تربيته، وفي نموه، وتعليمه، وتكيفه مع بيئته وحياته. أما الهدف الاجتماعي للتربية فهو تحقيق تنظيم أفضل للبيئة.

هذا هو الهدف العامل لتربية، ولكن هناك ثمة أهداف خاصة، نابعة من الموقف الخبري التربوي، وكل موقف خبري يتضمن أهدافاً خاصة به، حيث يعمد المعلم والمتعلم، بالاشتراك مع مدير المدرسة، وأولياء الأمور إلى وضع أهداف خبرية خاصة لما سيقوم به المتعلم. من أعمال وخبرات دراسية، وحتى هذه الأهداف الخاصة تقريبية، وليست أمور نهائية.

أما معايير الأهداف فهي كما ذكرها "جون ديوي" هي [42]:

- أن يؤسس الهدف التربوي على أوجه النشاط الداخلي للتلميذ، وحاجاته.
- ترجمة الهدف إلى أعمال وخبرات دراسية تُقوِّم نشاط المتعلم وتساعده على تفتح قدراته.
- ارتباط الأهداف بالبيئة الصالحة التي تحرر إمكانات المتعلمين.

أن الأهداف التربوية هنا تتناول طبيعة الإنسان، ليس بصفته شريراً أو خيراً، ولكن نوعية هذه الصفات، ومقاديرها ستتحدد طبقاً لما يمر به الإنسان من خبرات وتجارب، وما يكتشفه في نفسه من قدرات ومواهب، واستعدادات عقلية، تمكنه من تحقيق ذاته، وتحسين مجتمعه وتطويره.

2- المنهج في التربية البرجماتية

ترفض البرجماتية، المنهج والطريقة التقليدية، وترى أن تقسيم المنهج إلى مواد منفصلة مرتبة منطقياً غير مقبول، كون ذلك لا يتفق مع استعدادات الطفل وتكوينه العقلي، كما أنه من الصعوبة بمكان تخصيص مواد للنواحي الإنسانية، وأخرى للنواحي الطبيعية، وإنما المنهج الذي يتفق مع وجهة النظر البرجماتية، يجب أولاً أن يكون قائماً

على وحدة وتكامل المعرفة. وثانياً يجب أن يقوم المنهج على نشاطات الطفل وخبراته كما هي في الواقع. فعن طريق الخبرة يكتسب المعرفة، وبالتجريب يتحقق من صدقها، ومن منفعتها، وبالتالي تصبح المعرفة وحدة النشاط في المدرسة، ودراستها إنما هو لحل مشاكل حيوية، لذلك ليس هناك فصلاً بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية، أو الإنسانية، وكذا الفصل بين معرفة نظرية، ومعرفة تطبيقية.

إن وحدة المعرفة تلك، التي تنادي بها البرجماتية تفرض أن يقوم المنهج على نشاط الطفل، وليس معنى ذلك أن يحدد منهج أو كتب مقررة أعدت سلفاً من قبل السلطة، وتفرض على كل الدارسين، وتبقى لسنوات طويلة، وإنما فتح المجال أمام نمو التلاميذ، والكشف عن قدراتهم وتنميتها إلى أقصى درجة ممكنة لمجتمع دائم التغير وعلى ذلك يقترح "جون ديوي" مكونات المنهج القائم على النشاط، والدراسات المتضمنة فيه، لمراحل التعليم، في أن يحتوي المنهج على المهن الاجتماعية السائدة، وعلى المواد الدراسية التي تساعد على فهم الحياة الاجتماعية، وعلى الدراسات والخبرات التي تمكن التلميذ من تنمية قدراته على الاتصال والبحث العقليين، ووضع جملة من الموازيين التي يجب أن تمكن من اختيار وتنظيم محتويات المنهج.

وما دامت التربية هي الحياة، فهناك بعض الشروط الواجب توافرها في العملية التعليمية، وهي أن على المدرسة أن [43]:

- تهيئ بيئة تتسم بالحيوية والواقعية حتى يحدث التفاعل بين المتعلم وبينها.
- تعتبر أن العمل والخبرة هما الطريق الصحيح إلى التعلم والمعرفة.
- معيار تقدم المتعلم هو مدى قدرته على العمل والنشاط والسلوك القائم على البصيرة والذكاء.

3- طرق التدريس في التربية البرجماتية

تولي التربية البرجماتية أهمية خاصة لطرق التدريس، كونها مفتاح التربية السليمة، حيث يرى" جون ديوي" أن التربية الصحيحة إنما تتحقق عن طريق الخبرة الصالحة التي تساعد الفرد على بناء خبراته وتجديدها واستمرارها. فالنشاط الذي يبذله المتعلم في حرية، فإنه يكون وفق ميوله، ودوافعه، وهنا يتحقق التعلم الفعَّال، والطريقة الصحيحة التي تساعد التلميذ على إيقاظ قواه واستعداداته العقلية، وعلى الاستقلال، والتفكير المنطقي، وتشجيعه على الخلق والإبداع [44]. هي طريقة حل المشكلات، كونها تحقق تفاعل التلميذ مع المواقف والمشكلات، وتتيح له الممارسة والفعل، وأعمال تفكيره ونشاطه، لإيجاد الحل المناسب... والتعلم الفعال، ليس الذي يكسب الفرد معلومات ومهارات فقط، وإنما الذي يسهم في تغيير المجتمع وتطويره نحو الأحسن.

4- أدوار المعلم

تتسع أدوار المعلم، وتتعقد مهامه في التربية البرجماتية، فهو أولاً صاحب خبرات، وهو ثانياً يخطط للمواقف والنشاط التعليمي، ويضع الشروط الملائمة لتقديم محتوى التعليم من خلال المواقف الخبرية، وهو ثالثاً يساعد التلاميذ على تحديد المشكلة، ويساعدهم في جمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة من خلال المصادر المختلفة، كالكتب، والأفلام، والتسجيلات، والزيارات، والرحلات[45]. وهو رابعاً يحترم حرية التلميذ، ويقدر مشاعرهم، ويراعي الفروق الفردية بينهم. وهو خامساً الذي يساعد التلاميذ عندما يكونون أمام صعوبات ما، وهو سادساً يمكنهم عن طريق التفاعل الفردي والجماعي، وبينهم وبين البيئة من اكتشاف الخبرات الصحيحة، وتكون العادات السليمة، واكتساب المهارات النافعة، وكل ذلك في جو ديمقراطي حر ولن يستطيع المعلم أن يقوم بأدواره تلك، واستخدام طريقة حل المشكلات، أو طريقة المشروع في التدريس، إلا إذا

كان متحمساً ومتسامحاً، صديقاً للتلاميذ ومرشداً لهم، ومبتكراً، واسع العقل، صبوراً، ومتعاوناً مع تلامذته، وزملائه، ولديه الحساسية الاجتماعية والسياسية لخدمة مجتمعه.

رابعا: فلسفة التربية الإسلامية

قدم الإسلام تصوراً شاملاً للكون ، والإنسان، والمعرفة، والقيم ، تجاوزت إلى حد كبير سائر الديانات سواء كانت سماوية أو وضعية، وذلك بنظرته الوسيطة في تفسيره للعالم، ولطبائع الأشياء، والمواقف، والأحداث، واعتداله في تسيير حياة الدنيا والآخرة.

والإسلام باعتباره منهجاً شاملاً للحياة البشرية، يهدي الناس إلى تحقيق السعادة التي رسمها اللـه في الدنيا والآخرة، في شمول وتكامل، لم يقدم نظرية تربوية مفصلة لشكل بناء النظام التربوي وأهدافه وطرائقه، التي يبنى على أساسها تربية النشيء، وإنما قدم الإسلام إطاراً عاماً لطبيعة النظام الإسلامي الذي تنضوي تحته كل نظم المجتمع، الاجتماعية، والاقتصادية، والأخلاقية، وأساليب التعامل، وهذه النظم تختلف في بنائها ومحتواها، وفي أشكالها وأساليبها من زمن إلى آخر، ومن مجتمع إلى آخر، وهذه النظم، تستمد مبادئها، وأسسها وغايتها من الإسلام.

والنظام التربوي كأحد هذه النظم فإنه يستمد أسس بنائه وأهدافه ثم محتواه وأساليبه من النظام الإسلامي، وذلك باستخلاصها واستنباطها من القرآن الكريم، والسنة النبوية، التي جميعها تناولت مختلف أوجه النشاط البشري، وتنظيم العلاقات بين الناس، وبينهم وبين مجتمعهم، والغايات السامية لخلق الإنسان والمجتمع.

غير أن التربية في الإسلام شهدت خلال مسيرتها الطويلة العديد من التطبيقات للتربية الإسلامية، وكذا العديد من الأفكار والممارسات التي كانت نتيجة لاجتهادات مفكري الإسلام، وعلمائه، ومربيه، لإيجاد هذا النمط التربوي أو ذاك، بتنظيم، ومحتوى وأهداف تواكب مطالب المجتمع واحتياجاته. لهذا فهناك فرق بين النظرية التربوية في

الإسلام، والنظرية الإسلامية في التربية، على أساس أن الأول يعني ملامح الفكر التربوي لدى عدد من المفكرين الإسلاميين، أي أن محاور بناء الفكر التربوي المستخلص من الإسلام ممزوجاً بتأثيرات الفلسفات والحضارات الأخرى.

ومن مدارس هذا الفكر التربوي: المدارس الفلسفية المحافظة، والمدارس العقلية التي زاوجت بين الشريعة والحكمة، والمدارس الصوفية التي استغرقت في عالم الروح، والمدارس العلمية التي اهتمت بقضايا الحياة ومطالبها. وفي هذه المدارس وجد علماء مسلمون، ووجدت فوق ومذاهب إسلامية، عكست التربية في الإسلام. وفي هذا الشأن يقول "أحمد الأهواني" والرأي عندنا أنه لا يوجد أغراض للتربية عند العرب تعمم على الإطلاق، وإنما الصواب أن نذكر صاحب المذهب ثم نذكر الغرض من التعليم الذي يلائم هذا المذهب [46].

أما النظرية الإسلامية في التربية فتشير إلى مصادر الإسلام في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، باعتبارهما يشكلان إطاراً فكرياً، واحداً، شاملاً للحياة أتى به الإسلام، يتجاوز حدود الزمان والمكان، صالح لكل الناس والمجتمعات.. وسوف ينظر لكل نمط تربوي في الإسلام على أنه فكر لتطبيق يوجه العمل والممارسة، كون ذلك يدخل في نطاق الاجتهاد الذي لا يتجاوز حدود قدرات البشر في الفهم والإدراك، والتطبيق.

- المبادئ العامة الموجهة للتربية الإسلامية

هناك مجموعة من الأسس والمبادئ التي استخلصت من القرآن والسنة، والتي تعتبر بمثابة موجهات للنظام التربوي في المجتمع الإسلامي، مثله كمثل نظم المجتمع المختلفة، هي: [47]

1- الكون كله في خدمة التوحيد

خلق الله سبحانه وتعالى الكون وما فيه من جبال وأنهار ومحيطات، وكل مظاهر الحياة، وما يحويه من ثروات ومعادن طبيعية، وما عليه من البشر والطير والحيوانات،

وسائل المخلوقات، وكلها تسير وفق نظام محكم متناهي الدقة والإعجاز، بما يدل على خالق مبدع...إله واحد أحد، ليس له شريك ولا ولد. وقد خلق الـلـه هذا الكون لحكمة إلهية وغاية ثابتة، وليس عبثاً ولا لهواً. يقول سبحانه وتعالى : (خَلَقَ السَّمَاوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا وَأَلْقَى فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَن تَمِيدَ بِكُمْ وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَابَّةٍ)[1] ثم يقول تعالى: (وَمَا خَلَقْنَا السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لَاعِبِينَ {38/44} مَا خَلَقْنَاهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ {39/44})[2] ثم قال تعالى: (أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ {115/23})[3].

وقد خلق الـلـه سبحانه وتعالى الإنسان، وهذا الكون لعبادته حيث يقـول تعالى : (وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ {56/51})[4] وهذه العبارة تعني إلى جانب تلبية الإنسان للدعوة الإلهية، الانصياع لأوامر الـلـه، والتمتع بخيرات الـلـه، وشكره على نعمه، لأن الـلـه سبحانه وتعالى سخر ما في هذا الكون من أجل راحة الإنسان وسعادته، باعتباره خليفة الـلـه على الأرض، وعلى الإنسان تعميرها والاستفادة منها بالكد والاجتهاد، دون معصية أو جحود، وهكذا فالكون كله موجه لعبادة الـلـه والحد الأحد.

2- رسالة الإسلام عالمية

الدين الإسلامي هو رسالة موجهة لكل الناس جميعاً تدعوهم إلى عبادة الـلـه الواحد القهار، وهدايتهم إلى الطريق المستقيمة، وتحقيق سعادتهم في الدنيا والآخرة. وتقوم هذه

---

(1) سورة لقمان: الآية (10)

(2) سورة الدخان: الآيتان (38)، (39).

(3) سورة المؤمنون: الآية (115).

(4) سورة الذاريات: الآية (56).

الدعوة بالنظر إلى الكون على أنه وحدة متكاملة، من صنع الخالق، قال جل وعلا: (وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ {107/21})[(1)].

وقال رسول الـلـه ﷺ "الخلق عيال الـلـه، فأحبهم إلى الـلـه أنفعهم لعياله"[(2)].
ويعتمد الناس على بعضهم بعضاً، تربطهم مصالح تحتم عليهم التعاون فيما بينهم، والناس جميعاً متساوون، والتفاضل بينهم يكون على أساس التقوى والإيمان، قال تعالى : (يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ الـلـهِ أَتْقَاكُمْ)[(3)]. وإذا كان الـلـه سبحانه وتعالى قد بعث الدين الإسلامي في قوم بعينهم، فإنه قد حملهم أمانة الدعوة الإسلامية ونشرها في ربوع الأرض، وحضهم على الصبر والجهاد، في دعوة الناس جميعاً للإسلام، ولم يخصهم بشيء إلا بتقواهم والانصياع لأوامر الـلـه، لتبليغ الدعوة دون تعصب أو انغلاق أو تمييز، فلا شعوبية، ولا فرق بين عربي على أجنبي أو فرق بين أبيض وأسود إلا بالتقوى.

وبهذا فالدين الإسلامي دعوة عالمية موجهة للبشر جميعاً، لهداية البشرية كلها، تحت راية التوحيد،عن أبي نضرة ﷺ قال:قال رسول الـلـه ﷺ : (يا أيها الناس ألا إن ربكم واحد، وإن أباكم واحد ألا لأفضل لعربي على أعجمي ولا لعجمي على عربي ولا لأحمر على أسود ولا لأسود على أحمر إلا بالتقوى) رواه أبو داود وأحمد والترمذي والبيهقي واللفظ لأبي داوود.

3- ولادة الإنسان على الفطرة

يقصد بالفطرة ولادة الإنسان على الحياة والطبيعة القابلة للتشكل، فعلى ظروف التطبيع الأسري والاجتماعي الذي ينشأ فيه الإنسان تتكون شخصيته، وتظهر عليه

---

(1) سورة الأنبياء: الآية (107).
(2) رواه أبويعلي والطبراني في الكبير واللفظ لآبي يعلي
(3) سورة الحجرات: الآية (13).

معتقداته...الخ، قال تعالى: (وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ {10/90}) [1] وقال جل جلاله: (إِنَّا هَدَيْنَاهُ السَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا {3/76}) [2]. وقال رسول الله ﷺ: "ما من مولود يولد إلا على الفطرة، حتى يكون أبواه اللذان يهودانه أو ينصرانه" [3]. والطبيعة المحايدة للإنسان لا تعني أنه شرير أو خير بطبعه، ولكن تتنازع هذه الطبيعة قوى وغرائز، عقل وروح، لها مطالب واحتياجات، تجعل الإنسان يكيف نفسه في الوسط الذي يعيشه. ومعنى ذلك أن الإنسان ضعيف، لديه إمكانية الوقوع نفسه في الوسط الذي يعيشه. ومعنى ذلك أن الإنسان ضعيف، لديه إمكانية الوقوع في الخطأ والنسيان، ثم العودة للصواب، أي أن الله خلق الإنسان ولديه استعداد أن يسعد نفسه بالخير أو يشقيها بالشر، والخير هو ما ينفعه وينفع جماعته في الدنيا، ويرضى الله عنه في الآخرة، والشر هو ما يضره في حياته، ويغضب الله عليه في آخرته، لذلك جاءت دعوة الهداية الإلهية لتقوية جوانب الخير، وكبح نوازع الشر، ثم يصبح كل إنسان مسؤولاً عن أعماله.

4- التوازن والاعتدال

جاء الإسلام لتطابق شرائعه وأحكامه وآدابه مقتضى الفطرة البشرية، فليس المطلوب من الإنسان أن يميت غرائزه، ويكبت شهواته، وحرمانه من التمتع بما رزقه الله من نعم الدنيا، فذلك مناف للإسلام، إذ قال تعالى: (قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللهِ الَّتِيَ أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالْطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ قُلْ هِي لِلَّذِينَ آمَنُواْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا خَالِصَةً يَوْمَ الْقِيَامَةِ) [4]. لأن الكبت والقهر ضد رسالة الإسلام، ومنهجه في الحياة، وإنما على

---

(1) سورة البلد: الآية (10).
(2) سورة الإنسان: الآية (3).
(3) رواه أبو هريرة -مسند الإمام أحمد 8543
(4) سورة الأعراف: الآية (32).

الإنسان أن يضبط غرائزه، ويعلي من شهواته، وعن طريق العقل والروح يستطيع الإنسان أن يتحكم في مشاعره وعواطفه، بقوة الإرادة، وتدريب نفسه على الضبط الإرادي، ومقاومة بواعث الهوى، ولا يسلم نفسه للغضب والغلط، يقول تعالى: (وَلَا تَتَّبِعِ الْهَوَى فَيُضِلَّكَ عَن سَبِيلِ اللـهِ)[1].

والدين الإسلامي يحرص على إيجاد التوازن بين الحياة الدنيا والحياة الآخرة، بالتوسط في كل الأمور قال تعالى: (وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا)[2]. والتوسط يعني التوازن والاعتدال الذي يتماشى مع طبيعة الأشياء، وفطرة الإنسان، حيث يقول تعالى أصدق القائلين: (فَلاَ تَمِيلُواْ كُلَّ الْمَيْلِ)[3]. وقول أيضاً: (وَلاَ تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَى عُنُقِكَ وَلاَ تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ)[4]. وعلى الإنسان أن يستمتع بما أحل اللـه من الطيبات ، وإشباع رغبات الجسم، والعقل، والعواطف، دون إفراط أو تفريط، ويحقق الرسالة المكلف بأدائها في الكون، قال تعالى: (وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللـهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا)[5].

5- التكامل والتكافل

المجتمع المسلم مجتمع التكامل والتعاون والإخاء والتراحم، فالتكامل داخل الجسم البشري بين عقل وجسم وعواطف، يوازيه تكامل داخل المجتمع بين أعضائه، وفئاته وقواه، ويوازي ذلك تكامل وتعاون بين المجتمعات والأقاليم والقارات.

---

(1) سورة ص: الآية (26).
(2) سورة البقرة: الآية (143).
(3) سورة النساء: الآية (129).
(4) سورة الإسراء: الآية (29).
(5) سورة القصص: الآية (77).

فالإنسان لا تظهر طبيعته الاجتماعية وتتكون شخصيته إلا في أسرة ومجتمع، والمجتمعات لا تستطيع العيش معزولة عن المجتمعات الأخرى، قال سبحانه وتعالى: (يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللـهِ أَتْقَاكُمْ)[1].

إن حرص الإسلام على تربية الفرد وتهذيبه، إنما ليكون مصدر عون وخير لجماعته ومجتمعه، وكل فرد مسئول عن أعضاء مجتمعه، وفي الحديث الشريف يقول رسول اللـه ﷺ: "كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته" وفي الحديث أيضا: "المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضاً" وأيضاً: "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه" ودعوة الإسلام إلى التآخي والتراحم، تجعل الفرد مسئولاً عن أعضائه وفئاته، يوادهم ويمد يد العون لهمن وللشعوب والمجتمعات الأخرى، بما فيها المخالفة لعقيدة المجتمع المسلم، وبما يحقق علاقة التكافل والتكامل بين الأفراد، والجماعات، والمجتمعات، ثم العالم كله.

6- العمل والإنتاج

الإسلام دين العمل والإنتاج، ومما يدل على ذلك ورود كلمة العمل في أكثر من 350 آية قرآنية. فالإسلام مثلماً هو دين "العبادة والتبتل والتفكير في مخلوقات اللـه، هو دين العمل والتفكير في مشكلات الواقع، والسعي والكد لما يصلح أحوال الفرد والمجتمع، وما يصلح به الحياة الروحية والمادية معاً.

إن سعادة المؤمن في الآخرة موقوفة على العمل، فليست الجنة للكسالى والعاطلين عن العمل، إنما هي لأهل الجد والعمل والإتقان، يقول الحق جل وعلا: (وَتِلْكَ الْجَنَّةُ الَّتِي أُورِثْتُمُوهَا بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ {72/43})[2]، والإسلام لا يعرف المؤمن إلا كادحاً

(1) سورة الحجرات: الآية (13).

(2) سورة الزخرف: الآية (72).

عاملاً مؤدياً دوره في الحياة، آخذاً منها معطياً لها، مستجيباً لإرادة اللـه في جعله خليفة في الأرض. ويحض القرآن الكريم المسلمين على جعل أيامهم كلها عمل، ولا يقتطعون سوى دقائق معدودة للعبادة، والوقوف بين يدي اللـه يستمدوا العون والطاقة على العمل والصبر على الصعوبات، وتدبير الحيل لحل المشكلات. يقول تعالى: (فَإِذَا قُضِيَتِ الصَّلَاةُ فَانتَشِرُوا فِي الْأَرْضِ وَابْتَغُوا مِن فَضْلِ اللـهِ وَاذْكُرُوا اللـهَ كَثِيرًا لَّعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ {10/62})[1]، بل إن من تمام كمال المسلم أن تتطابق أقواله مع افعلاه، والإيمان الصادق متبوع بأثر عملي، أي أنه اعتقاد، وعمل، وإخلاص معاً[48]، قال تعالى : (وَالْعَصْرِ {1/103} إِنَّ الْإِنسَانَ لَفِي خُسْرٍ {2/103} إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ)[2]، وقال جل جلاله: (إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ كَانَتْ لَهُمْ جَنَّاتُ الْفِرْدَوْسِ نُزُلًا)[3].

7- التفاوت والمساواة

لعله من الصعوبة رؤية التشابه والتساوي المطلق في الحياة، فالناس كلهم متشابهون لكنهم ليسوا متساوين، ورغم تشابه المجتمعات والثقافات الإسلامية مثلاً إلا أنها ليست واحدة، على أساس أن الثقافة لا تجعل الأفراد نسخاً مكررة، رغم أن أصولها الفكرية واحدة. وإذا كانت الحياة لا تسير على وتيرة واحدة وتظهر في صور وأشكال مختلفة من مكان لآخر ومن زمن لآخر، فإن الشريعة الإسلامية مطاوعة متمشية مع تلك الاختلافات والتباينات، وتستجيب لحكمة التفاوت والمساواة فالقرآن الكريم يقر التفاوت بين الناس بالعلم، والفضيلة، والرزق كما يأمر بالمساواة بين الناس يقول

(1) سورة الجمعة: الآية (10).

(2) سورة العصر: الآية (3).

(3) سورة الكهف: الآية (107).

سبحانه وتعالى: (يَرْفَعِ اللـهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ) [1] وفي التفاوت في الرزق يقول تعالى : قال تعالى: (نَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُم مَّعِيشَتَهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ) [2].

ويؤكد الإسلام المساواة بين الناس في الحقوق والتكاليف والمسؤوليات، حيث قال تعالى: (وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ النَّاسِ أَن تَحْكُمُواْ بِالْعَدْلِ) [3] وقال تعالى: (وَلاَ يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَى أَلاَّ تَعْدِلُواْ اعْدِلُواْ هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى) [4] وفي الحديث ، يقول رسول اللـه ﷺ "الناس سواسية كأسنان المشط" ويقول رسول اللـه أيضاً: "المسلمون تتكافأ دماؤهم ويسعى بذمتهم أدناهم وهم حرب على من سواهم". غير أن التفاوت بين الناس لا ينبغي أن يقوم على عصبية، أو جنس، أو أسرة، أو لون، أو لسان، فالإنسان أخو الإنسان، أما التفاوت فكل ميسر لما خلق له لاستعمال ما استخلف فيه لتحقيق مصالح الناس.

8- العدل والشورى

إن أساس قيام مجتمع قوى ومتماسك يعتمد على العدل والشورى، فإذا كان الدين المعاملة فإن المعاملة تقوم على العدل والمساواة، والتآخي والوئام، والشورى والبيعة، لذا اهتم الإسلام بإقامة العدل في الجماعة الإسلامية، فالمسلم أخو المسلم لا يظلمه، وأن يعامل المسلم أخاه المسلم بما يحب أن يعاملوه به. يقول عز وجل: (إِنَّ اللـهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالإِحْسَانِ وَإِيتَاء ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاء وَالْمُنكَرِ وَالْبَغْيِ

(1) سورة المجادلة: الآية (11).
(2) سورة الزخرف: الآية (32).
(3) سورة النساء: الآية (58).
(4) سورة المائدة: الآية (8).

يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ {90/16})[1] ويقول الله عز وجل في الحديث القدسي: "يا عبادي غني حرمت الظلم على نفسي وجعلته بينكم محرماً فلا تظالموا" ويتسع العدل في المجتمع الإسلامي ليشمل إلى جانب العدل في المعاملة العدل في القضاء، والعدل الاجتماعي والاقتصادي، والعدل في تساوي الناس في الحقوق والواجبات باعتبار العدل ضرورة اجتماعية لإقامة مجتمع الخير والإحسان[49].

ويرتبط بالعدل، الشورى كأساس لنظام حكم قائم على الشورى السياسية واختيار أهل العلم والتقوى لقيادة المجتمع، والتشاور فيما بينهم في أمر المجتمع وإصلاح أحواله.

- الأسس الفلسفية للتربية الإسلامية

بناءًا على الموجهات السابقة للتربية الإسلامية تتبع الأسس الفلسفية للتربية الإسلامية من خلال الأبعاد النظرية الحاكمة للتطبيق التربوي، وهي كالتالي:

1- الطبيعة الإنسانية

ينظر الإسلام إلى الإنسان، على أنه خليفة الله على الأرض، خلقه الله سبحانه وتعالى لتحمل هذه المسؤولية، وخصه على سائر المخلوقات بمميزات، منها حسن الخلق، وزينة العقل، وسخر له ما في السماوات والأرض. يقول تعالى: (لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ {4/95})[2] ويقول الحق جل وعلا: (وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلاَئِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَرًا مِّن صَلْصَالٍ مِّنْ حَمَإٍ مَّسْنُونٍ {28/15} فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُواْ لَهُ سَاجِدِينَ {29/15})[3].

(1) سورة النحل: الآية (90).
(2) سورة التين: الآية (4).
(3) سورة ص: الآيتان، (71) و (72).

أكـد الإسلام أن الإنسان يتكون من جسد وروح، الجسد مكون من عنصر مادي، والـروح مكون من عنصر غير مادي، اختص اللــه بالجانـب الروحـي، وحجبـه عـن عبـاده، وأطلعنـا الإسلام على أنه شيء من عنـد اللـه، يقول جل سبحانه: (وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُم مِّن الْعِلْمِ إِلاَّ قَلِيلاً)[1]. أما الجسد فقد خلقه اللـه من طين، حيث، حيث قال تعالى: (وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ مِن سُلَالَةٍ مِّـن طِـينٍ {12/23})[2]. والجسـد مطليـة الـروح، كونه وسيلة الروح في تأدية واجب الاستخلاف في الأرض، وقدرته عـلى أداء وظائفـه في الحيـاة قال تعالى: (قَالَ إِنَّ اللـهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ)[3].

والإسلام إذ ينظر إلى الإنسان نظرة ثنائية تفصل الروح عن الجسد فليس فيها تمييز أو تغليب جانب على آخر، إنما هي نظرة عضوية متكاملة، وكل منهما ضروري للآخر فحرص الإسلام على العناية بالجسد قدر عنايته بالروح فنهى الإسلام عن إلحاق الضرر بالجسد أو إهماله، وعلى الإنسان إشباع مطالب الجسد من مأكل، وقوته حتى يتمكن من القيام بأنشطته وواجبات الاستخلاف يقول تعالى: (وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللـهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِن كَمَا أَحْسَنَ اللـهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللـهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ {77/28})[4].

غير أن العناية بالجسم لا يعني تركها لشهواتها وغرائزها، بل على الفرد أن يضبطها ويهذبها، واستغلال طاقة الإنسان فيما يعم عليه، وعلى المجتمع بالخير، وأداة

(1) سورة الإسراء: الآية (85).
(2) سورة المؤمنون: الآية (12).
(3) سورة البقرة: الآية (247).
(4) سورة القصص: الآية (37).

الإنسان في ذلك العقل، باعتباره وسيلة للنظر والتفكير في كل أمور الحياة، وأعماله للإيمان بالـلـه وكتبه ورسله. لهذا يدعو الإسلام إلى استخدام العقل بحرية كون العقل أداة التأمل والتفكير والتعليم، وعدم استخدامه ينزل الإنسان إلى مصاف الحيوانات، يقول تعالى: (إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِندَ الـلـهِ الصُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لاَ يَعْقِلُونَ {22/8})[1].

وفي حرية العقل يقول تعالى: (وَقُلِ الْحَقُّ مِن رَّبِّكُمْ فَمَن شَاء فَلْيُؤْمِن وَمَن شَاء فَلْيَكْفُرْ)[2] وقال تعالى: (وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِّنَ الْجِنِّ وَالإِنسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لاَّ يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لاَّ يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لاَّ يَسْمَعُونَ بِهَا أُوْلَئِكَ كَالأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُوْلَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ)[3].

جملة القول، إن الطبيعة الإنسانية في فلسفة التربية الإسلامية تتميز بتكامل الطبيعة الإنسانية، فهي ذات طبيعة جسمية بيولوجية وعقلية تتكامل فيها المكونات لا يعلو فيها جزء على آخر. فالجسم مرتبط بحاجات وغرائز، والروح تتصل بعالم البقاء وسر الوجود، والعقل يرتبط بعالم الإدراك، والروح والعقل والنفس تكون الذات الإنسانية، وبالعقل يسمو الإنسان بجسمه وروحه ونفسه.

2- تفاعل البيئة مع الوراثة

تتفاعل مكونات الفرد الجسمية، والعقلية، والوجدانية مع البيئة التي يعيش فيها حيث تؤثر البيئة في شخصية الإنسان وسلوكه وتصرفاته وتطبعه بصفات واضحة، فعندما يولد الطفل، فإن استعداداته الفطرية تتأثر بظروف الأسرة واتجاهات الأبوين وميولهما، فيدين بما يدينون ويكتسب منهم العادات والتقاليد، وأنماط السلوك، ثم يضيف إلى ذلك

---

(1) سورة الأنفال: الآية (22).
(2) سورة الكهف: الآية (29).
(3) سورة الأعراف: الآية (179).

بما يتأثر به في المسجد، والشارع، والنادي، والحزب، وهكذا تتشكل شخصية الفرد في الوسط الذي يعيشه، وهذا ما يجعل التربية عملية تطبيع اجتماعي.

3- الخير والشر

يولد الإنسان وطبيعته وسط بين الخير والشر، أي أن طبيعته محايدة، وعلى ما تعود وتعلم تبرز فيه جوانب الخير، أو الشر. ويبدو أن الإنسان مهما بلغ ضعف طبيعته البشرية، فإنه نزاع إلى الخير بفطرته، كون ذاته مشتقة من ذات الله التوجهية، عندما نفخ الله في الإنسان من روحه ووضع فيها ظلاً منه، وهذا ما يجعل التطبيع الاجتماعي والتربية سنداً قوياً لتدعيم نوازع الخير. غير أن ضعف الطبيعة الإنسانية تجعل الإنسان ميالاً للخطأ والنسيان. يقول الله عز وجل: (وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ وَنَعْلَمُ مَا تُوَسْوِسُ بِهِ نَفْسُهُ) [1]، ثم يقول تعالى: (إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلاَّ مَا رَحِمَ رَبِّيَ) [2]، وهذا معناه أن الإنسان قد تدفعه نفسه إلى الشر مما يدفع التربية إلى أن تتبصر التربية الحسنة.

4- مسؤولية الفرد

وطبيعة الإنسان الوسطية تجعله وسطاً بين الجبر والاختيار. وطالما أن الإنسان بما ميزه الله من عقل حر الإرادة، فهو مسئول عن تصرفاته وأفعاله ، سواء أكان فرداً أو جماعة، حيث يقول الحق جل وعلا: (كُلُّ امْرِئٍ بِمَا كَسَبَ رَهِينٌ) [3]، ومن عدم العل عدم الحرية، وبالتالي عدم المسؤولية.

وتتسع المسؤولية في القرآن الكريم لتشمل التبليغ، والعلم، والعمل: فأما التبليغ فلا يجب التبعية على أحد لم تبلغه الدعوة، ولا يحاسب عليها الإنسان، إذا لم تبلغه

---

(1) سورة ق: الآية (16).
(2) سورة يوسف: الآية (53).
(3) سورة الطور: الآية (21).

الدعوة. أما العلم فعليه أن يسأل عما يجهل، ويتعلم. وأما العمل فهو مشروط في القرآن الكريم حسب طاقة الإنسان سواء سعى لنفسه أو لربه، وبهذا فعلى التربية تربية الإرادة والضمير لدى الإنسان، كي يكون متحكماً في تصرفاته ومسؤولاً عن أقواله وأفعاله.

- المعرفة في فلسفة التربية الإسلامية

المعرفة كما وردت في القرآن الكريم والأحاديث النبوية عني بها العلم، لأن اللـه سبحانه وتعالى وصف نفسه بأنه عالم، وليس عارفاً والعلم أوسع من المعرفة فهو سبحانه وتعالى يعلم، وعليم، وعلام، ورب العالمين، كما وردت كلمة (علم) في أحاديث الرسول ﷺ عندما حث على طلب العلم والتعليم، وغير ذلك من الأحاديث.

وبالعلم تميز الإنسان، ورفعت مكانة العالم وفضله، والإسلام يحث المسلمين على الاستزادة من العلم النافع للفرد والجماعة، يقول اللـه تعالى: (وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا)[1]، وفي الحديث الذي رواه أبو هريرة قال رسول اللـه ﷺ: "من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً سهل اللـه له به طريقاً إلى الجنة"، بل جعل الرسول ﷺ العلم ركناً من أركان الخير، وحض الرسول الكريم أصحابه على تفهم أمور دينهم، ويمنعهم أن يفتوا من غير علم، كما أمر الإسلام المسلمين بالتعبد عن فهم ووعي وتبصر وعلم. وهنا يقول رسول اللـه : "قليل من العلم خير من كثير من العبادة، وكفى بالمرء علماً إذا عبد اللـه" إلى غير ذلك من الأحاديث التي تبين أهمية العلم في الإسلام فطلبه عبادة، ومذكراته تسبيح، وتعليمه قربى إلى اللـه.

والعلم أو المعرفة في الإسلام تأتي من مصدرين، هما: [50]

- المصدر الإلهي:

وهي المعرفة أو العلم الذي يكشفه اللـه للإنسان، ويختار من عباده من يشاء ويوحي لهم بتعاليمه ليبلغها إلى الناس، وتوجد هذه المعرفة في القرآن الكريم، والسنة، ويقبلها

(1) سورة طه: الآية (114).

الإنسان المسلم عن حق ويقين، كون هذا المصدر يحوي مصدر التشريع وأحكامه ومنبع هداية وإرشاد، لذلك وجب إتباعه والعمل بما ورد فيه يقول الحق جل وعلا: (وَأَنزَلَ اللـهُ عَلَيْكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ)[1]. وأيضا يقول تعالى: (إِنَّا أَنزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِتَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ بِمَا أَرَاكَ اللـهُ)[2].

- **المصدر البشري:**

وهو الذي يصل إليه الإنسان عن طريق العقل، قال تعالى: (آتَيْنَاهُ حُكْمًا وَعِلْمًا)[3] ثم قال: (وَاتَّقُونِ يَا أُوْلِي الأَلْبَابِ) [4] وكذا عن طريق الحواس حيث يقول تعالى: (إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً)[5] وبهذا يكتسب الإنسان المعرفة والعلم عن طريق المحاكاة والتقليد والملاحظة والتجريب وإدراك ما حوله.

يضاف إلى هذا المصدر الاجتهاد الذي يعتبر نمطاً من المعرفة العقلية الدال على رقي المسلمين وتطويع أمور دينهم لدنياهم، والوصول إلى حلول جديدة. وبتكامل هذين المصدرين يستطيع الإنسان استخدام عقله وحواسه للوصول إلى العلم والمعرفة، والتأمل والتفكير فيما يحيط به من مخلوقات اللـه وحكمه في هذا الكون، ويتمكن من الوصول إلى العلم النافع الذي يهديه إلى سعادة الدارين.

---

(1) سورة النساء: الآية (113).

(2) سورة النساء: الآية (105).

(3) سورة يوسف: الآية (22).

(4) سورة البقرة: الآية (197).

(5) سورة الإسراء: الآية (36).

- القيم في فلسفة التربية الإسلامية

اتسمت القيم في الإسلام بالشمول والتكامل والتساند فيما بينهما، كون الدين الإسلامي دعوة عالمية موجهة للناس كافة، تتجاوز حدود المكان والزمان، وتشمل جميع نواحي حياة الفرد والجماعة والمجتمعات، والمجتمع البشري كله، كما شمل مختلف حياة الإنسان في الدنيا والآخرة. لذلك كانت القيم عامة موجهة بطائفة من التشريعات والقواعد المستمدة من القرآن والسنة النبوية، واجتهاد العلماء والفقهاء، لتنسجم معاً في منطلق واحد.

وتقسم القيم الإسلامية إلى نوعين، أحدهما القيم الفوقية أو السماوية التي ترتبط بأصول التشريع الإسلامي، مبينة طريق الحق ، والخير، والشر، والحلال، والحرام، والصواب، والخطأ، وهذه القيم مطلقة ثابتة خالدة لا تتغير، لا اجتهاد فيها أو اختيار، وعلى الإنسان تقبلها والتسليم بها والعمل بمقتضاها، والأخرى قيم اصطلاحية التي ترتبط بأمور لم يرد فيها نص أو تشريع صريح، وهذه القيم نسبية ومتغيرة لتناسب أوجه تطور المجتمعات[(51)].

ويعتبر الدين الإسلامي منهجاً شاملاً في الأخلاق، كون الأخلاق قواعد منظمة للسلوك وأساس المعاملة بين الفرد وربه، وبينه وبين الناس، والأخلاق هي ما ينبغي على المرء أن يفعله ليكون سلوكه موافقاً لروح الشريعة وتقاليد الإسلام. وتحوي فلسفة التربية الإسلامية العديد من القيم، تصنف أهمها على الوجه التالية[(52)]:

1- قيمة العلم

يأتي العلم في مقدمة القيم في الإسلام، نظراً لكثرة الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي مجدت أهمية العلم، وفضل المشتغلين فيه، وقدرهم عند ربهم والعباد، يقول تعالى: (شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لاَ إِلَهَ إِلاَّ هُوَ وَالْمَلاَئِكَةُ وَأُوْلُواْ الْعِلْمِ قَآئِمَاً بِالْقِسْطِ لاَ إِلَهَ إِلاَّ

هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ {18/3}) [1] ويقول عز وجل: قال تعالى: (يَرْفَعِ اللـهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ) [2]، وغير ذلك من الآيات العديدة التي تبرز قيمة العلم، أو التي تحض على طلب العلم، وخاصة العلم النافع الذي يفيد منه صاحبه والمجتمع، من نهضة الحضارة وتقدمها.

وقد عرف المسلمون العلوم الشرعية، والعلوم المتعلقة بشئون الحياة والمعيشة، تمثلت الأولى في القرآن والتفسير، والحديث، والفقه، وغيرها، وتمثلت الثانية في الرياضيات والهندسة، والكيمياء، والطب، وغيرها. وبازدهار هذه العلوم ازدهرت الحضارة الإسلامية وانتشرت، وبالتالي ارتفعت قيمة العلم وسادت، وبالعكس عندما تضاءل الاهتمام بهذه العلوم دب الوهن والضعف في الحضارة الإسلامية، وبالتالي انحسرت قيمة العلم وضاق عدد المشتغلين به.

2- العمل

إن قيمة العمل مرتبطة بقيمة العلم، من حيث أن قيمة العلم والعمل قيمتان مساندتان، وذلك بحسب ورود ذكرها في نصوص القرآن الكريم والأحاديث النبوية، غير أن قيمة العمل تدنت في الممارسة والتطبيق.

وتنبع قيمة العمل، مثلها مثل قيمة العلم، ليس من ارتباط العلم بالعمل، وإنما أيضاً من تصمنهما لبعدي الدنيا والآخرة، وترتبط قيم العمل بقيم أخرى ملازمة له منها، الصدق، والأمانة، والإتقان، بما يؤدي إلى صلاح صاحبه، وجزاؤه في الدنيا والآخرة، وبالعكس، إذا تم العمل منافيا لضوابط الحلال، فثمار عمله خاسرة في الدنيا والآخرة وعلى ذلك فقيم العمل محكومة بضوابط متوافقة مع حدود الأحكام الشرعية.

---

(1) سورة آل عمران: الآية (18).
(2) سورة المجادلة: الآية (11).

3- قيمة التقوى

تعتبر التقوى ركيزة أساسية لقيمة العمل، من حيث أنها معيار لقياس الأعمال، سواء التي يثاب عليها أو التي يعاقب عليها.

تقوم التقوى في النصوص القرآنية على: الإيمان بالغيب، وإقامة الصلاة، والإنفاق مما رزق الـلـه، يقول الحق جل وعلا: (الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ {3/2}) [1].

أما التقوى في الشريعة، فهي صوت الإنسان لنفسه من الإتيان بأفعال تجب المعاقبة عليها، أو ترك أفعال يثاب عليها إن فعلها، والتقوى بهذا ركيزة أساسية يستند عليها العمل، بها يتحرك العمل، ووفقا لها تصوب أهداف هذا العمل، وبالتالي فالتقوى قيمة ضابطة لقيمة العمل. ومن هنا فالتقوى قيمة موجبة تقع على رأس منظومة القيم في التربية الإسلامية على اعتبار أن سيادة التقوى في أعمال المسلمين يؤدي إلى صلاح أحوال المجتمع الإسلامي، ورخائه وتقدمه، والعكس يكون صحيحاً، يقول الحق جل وعلا: (وَلَوْ أَنَّ أَهْلَ الْقُرَى آمَنُواْ وَاتَّقَواْ لَفَتَحْنَا عَلَيْهِم بَرَكَاتٍ مِّنَ السَّمَاء وَالأَرْضِ) [2].

4- قيمة العدل

العدل من القيم العليا في الإسلام، كونه فيضاً من العدل الإلهي ودعامة التشريع الإسلامي، قال تعالى: (وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ النَّاسِ أَن تَحْكُمُواْ بِالْعَدْلِ) [3] والعدل أساسه التساوي بين الناس في الحقوق والواجبات، والعدل شامل لكل أوجه حياة الناس

(1) سورة البقرة: الآية (3).
(2) سورة الأعراف: الآية (96).
(3) سورة النساء: الآية (58).

وحياة المجتمع ككل.. فالحاكم عادل في رعيته، والرجل عادل في أسرته..الخ، وقيمة العدل هنا إجراء وممارسة، وهو بهذا إذا مضمون محكومة به، وعندما ساد العدل في المجتمع الإسلامي أمن الناس قبل أمن الحكام، وعم الهدوء والاستقرار، وتقدم المجتمع وازدهر، ومن ابلغ الأقوال ما قاله رسول كسرى لخليفة المسلمين عمر به الخطاب: "حكمت فعدلت فأمنت فنمت".

تلك هي بعض القيم في فلسفة التربية الإسلامية، ذكرت على سبيل المثال، وذلك لأن هناك العديد من القيم الإسلامية التي يصعب تناولها، فهي من الوسع والعمق، ما تحتاج لأدلة وشواهد من الثقافة الإسلامية عموماً.

وفي ضوء ما سبق ذكره نستخلص مجموعة من الأسس والقواعد الرئيسية التي تشكل في مجملها المفهوم الشامل للتربية الإسلامية، يمكن إجمالها في أنها [53]: تربية شاملة تتناول الجسم والعقل، ومتوازنة تجمع بين حياة الدنيا والآخرة، وسلوكية تهتم بالأقوال والأعمال معاً، وتربية فردية واجتماعية معاً، وتربية لضمير الإنسان، وتربية لفطرة الإنسان وإعلاء غرائزه، وتربية موجهة نحو الخير، وتربية مستمرة، وتربية متدرجة، وتربية محافظة مجددة، وتربية إنسانية عالمية.

ونصل الآن إلى استعراض مجالات انعكاس فلسفة التربية الإسلامية على توجيه التربية فكراً وتطبيقاً، وذلك كما يلي:

- الأهداف التربوية في فلسفة التربية الإسلامية

استناداً إلى الموجهات العامة للتربية، وكذا أسس فلسفة التربية الإسلامية، فقد تكون إطار عام لمنهج متكامل للتربية، يوجه الفكر، ويحكم العمل التربوي، وبهذا هدفت التربية الإسلامية إلى إعداد الشخص المسلم من مختلف جوانبه، وتربيته السليمة لحياة الدنيا والآخرة، بمعنى أن هدف التربية الأسمى هو بلوغ الكمال الإنساني وبهذا

فهناك أهداف: دينية، وعقلية، واجتماعية، ونفسية، يمكن تفصيلها، والإشارة إلى أبرزها كما يلي: [53]

- **الإيمان بالـلـه وعبادته**: يقتضي الإيمان بالـلـه توحيد الخالق، والإيمان بملائكة الـلـه، وكتبه ورسله، واليوم الآخر، وبالقضاء والقدر خيره وشره، والعمل بما أنزل الـلـه من شرائع وأحكام في السر، والعلن، وكذا قيامه بالعبادات المنوطة به، والعبادة لا تعني مجرد أداء الفرائض والشعائر الدينية، إنما تشمل أيضاً ما يقوم به الإنسان من معاملات وقيم وسلوك. وطريقة عبادة الـلـه تكون بالعلم والعمل والخشية.
- تهذيب الأخلاق وضبط السلوك: التربية الخلقية هي روح التربية الإسلامية، وغايتها الأسمى، ذلك أن تمام الكمال الإنساني مكارم الأخلاق، عن أبي هريرة ﷺ قال : قال رسول الـلـه ﷺ: "إنما بعثت لأتمم صالح الأخلاق". وعلى التربية أن تهدف إلى تأديب النفس، وتصفية الروح، وتنظيف العقل، وتربية الضمير، حتى يبلغ الإنسان الفضيلة، وكمال النفس في إيمانه بالـلـه سراً وعلانية؟ علماً وعملاً، وبهذا يستطيع الإنسان أن يوجه سلوكه، ويضبط تصرفاته في سلوكه الفردي والاجتماعي.
- **التفكير والبحث**: حث الإنسان المسلم على تنمية عقله وتعويده التأمل والتفكير السليم في الكون، وفي مخلوقات الـلـه ومظاهر الوجود، والتعقل والتدبر في كل أمور حياته، وقضايا مجتمعه، وذلك بتنمية حب العلم والمعرفة لديه أثناء تعلمه العلوم، سواء الشرعية منها أو الأدبية، أو العلوم الطبيعية والإنسانية، وتعويدهم على استخدام المناهج العلمية في البحث والدراسة، وتدريبهم على عمليات الاستدلال، والاستقراء، والاستنباط لإنماء معارفهم، والإضافة إليها، وحث المتعلمين على التعلم الذاتي، ومواصلة التعليم والبحث والتفكير بصورة مستمرة.

- **تنمية مختلف جوانب شخصية الإنسان:** تهدف التربية الإسلامية إلى تنمية مختلف جوانب الإنسان العقلية والجسمية، والنفسية، دون تغليب جانب على آخر، كما هو مبين سابقاً، من الأدلة القرآنية، والأحاديث النبوية، بحيث تشمل المعرفة كل هذه الجوانب، حتى يمارس الإنسان جميع وظائفه الاجتماعية والطبيعية، بقدر من التوازن والاعتدال [54].
- **مراعاة ميول الفرد ورغباته ومتطلبات نموه، دون قسر أو إكراه:** فكل ميسر لما خلق له، بحيث يكشف التعليم عن استعدادات هذا الفرد أو ذاك، ويترك الفرد لينمو ويتعلم إلى أقصى ما تسمح به قدراته واستعداداته.
- **تزويد الفرد بالعلم النافع أو المهارات لإتقان العمل:** رغم إهمال أغلب التيارات الفكرية لقيمة العمل في المجتمع الإسلامي، إلا أن العمل في الإسلام يحظى باحترام وتقدير كبيرين، لذلك ينبغي أن تهدف التربية الإسلامية إلى اقتران العلم بالعمل النافع، وتزويد الفرد بمهارات ومهن يستطيع من خلالها إتقان عمله، وكسب عيشه، والقيام بوظائفه كفرد نافع ومنتج في المجتمع.
- **تنمية مجموعة من القيم:** وذلك بإيجاد بيئة سليمة تنمي قوى الخير لدى الإنسان وتربية الضمير بالقدوة الصالحة، واستخدام سلوك الثواب والعقاب. ومن تلك القيم: احترام العمل وتقديره سواء كان عقلياً أو وجدانياً، والطاعة، واحترام النظام، والوقت والمواعيد، وغرس قيم التعاون، والصدق، والأمانة، والعدل، والتقوى...الخ.
- **احترام عقائد المخالفين:** تهدف التربية الإسلامية إلى توجيه الأفراد والمؤسسات إلى احترام الأفراد والمؤسسات الدينية المخالفة للدين الإسلامي، وضرورة حمايتهم وتركهم يمارسون شعائرهم الدينية دون تدخل أو تعصب أعمى، والتسامح مع تقاليدهم ومعاشرتهم بالحسنى: (لاَ إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ) [1].

---

(1) البقرة الآية (256)

وسيتتبع هذا المبدأ ويتفرع منه إظهار سمو الإسلام وقيمه السمحاء، وإبراز دعوة الإسلام إلى الخير، والحق، والهداية، والسلام، باعتبار الإسلام دعوة عالمية موجهة لكل البشر.

• المنهج في التربية الإسلامية

لما كانت أهداف التربية الإسلامية تسعى إلى إعداد الإنسان المسلم العارف بالـلـه، عن طريق معرفته بأمور دينه، فقد صارت العلوم الدينية أهم مكونات منهج التعليم، المتمثلة في علوم القرآن، والتفسير، والحديث، والفقه، والسيرة، والعبادات، والتوحيد، والتاريخ، باعتبار هذه العلوم هي الأساس في تثقيف العقول، وتهذيب النفوس، وتقرب المسلم من ربه، وترفع مكانته الاجتماعية[55]. لذلك ظلت هذه العلوم هي محور التربية الإسلامية في عصور الحضارة الإسلامية ازدهاراً أو جموداً. ثم استمرت هذه العلوم في مقدمة مناهج التربية الإسلامية في الوقت الحاضر، ولكن إلى جانب المواد الدراسية الأخرى، وهي المواد: الطبيعية، والاجتماعية، والبحتة، والتطبيقية التي جميعها تعكس وجهة نظر الإسلام المبنية على فهم المسلم لأمور دنياهن ووسيلة لكسب حياة الآخرة، وعلى ذلك احتوى منهج التربية الإسلامية المواد الدراسية التالية:

- **العلوم الدينية:** وسبق شرحها.
- **العلوم الدنيوية**: وتشمل المواد الدراسية المختلفة التي تنمي العقل والجسم والضمير، وتزوده بالمعارف والمهارات والاتجاهات، وبهذا دخلت كل العلوم الحديثة إلى مجال التربية الإسلامية لتؤكد نهج الإسلام ونظرته الشاملة.

• طرق التدريس في التربية الإسلامية

أظهر التطبيق أن اهتمام التربية في الإسلام بالعقل فقط قد استلزم استخدام طريقة الإلقاء من جانب المعلم، والحفظ والاستظهار من جانب المتعلم واستخدام الامتحان الشخصي بالخبرة المباشرة، كما استخدمت أساليب عدة لتناسب المواقف وأغراضها،

ومنها: استخدام أسلوب القدوة الصالحة في التنشئة، وأسلوب الترغيب والترهيب، والموعظة، والنصح والثواب والعقاب.

وإذا كان قد استمر جوهر هذه الطرق حتى الوقت الحاضر كضرورة تناسب العلوم الدينية، فقد أضيف العديد من الطرق الحديثة للتدريس التي تتناول كل شخصية الإنسان وتنمي كل جوانبه تقريباً.

أما مكانة المعلم فقد استمدت من مهمة تأديب الطفل ومساعدته على النمو المتكامل، وتنشئته على مكارم الأخلاق[56]. غير أن تدني قيمة المعلم في عصور الجمود الحضاري نتجت من تحول دور المعلم إلى ناقل للمعرفة بأجر، وجمود أساليبه.

خامسا: فلسفة التربية الطبيعية

يرجع تأسيس الحركة الطبيعية في التربية إلى المفكر الفرنسي جان جاك رسو (1712-1778) وروسو لم يكن فيلسوفاً أو أن فكرة التربوي يحمل طابعاً فلسفياً محضاً، له تطبيقات تربوية في النظرية والممارسة، وله خبرات تجريبية، وإنما كان أقرب إلى المصلح الاجتماعي الذي ساءته مظاهر الشقاء والظلم نتيجة القيود الفاسدة التي فرضها المجتمع الإنسان وعلى نفسه، ورأى أن وسيلة الإصلاح لحال الإنسان إنما بإيجاد نمط تربوي جديد، ضمنه في كتابه التربوي "اميل". وإصلاح حال المجتمع، ضمنه في كتابه "العقد الاجتماعي".

لهذا جاء فكرة التربوي بصورة مباشرة كرد فعل للتقاليد التربوية السابقة غير أن ما طرحه من أفكار تربوية... إذا كان لها صبغتها الاجتماعية الإصلاحية، فإنها تخلو من تأصيل فلسفي، ولم تستند إلى عمل تجريبي، ومع ذلك فقد كانت لآرائه تأثير كبير على التربية، بل ونمو فلسفة الحركة الطبيعية.

ظهرت فلسفة التربية الطبيعية على النقيض من الفلسفات السابقة التي غالت في تقديس العقل، وألغت طفولة الإنسان، وجوانبه الوجدانية والعاطفية، وأهملت حرية الإنسان وحقوقه واعتبرت الإنسان شرير عدواني، والتربية أداة كبح الشر وإعلاء الغرائز.. وعلى النقيض من ذلك جاءت فلسفة التربية الطبيعية لتنطلق من فكرة العودة للطبيعة، فهي خير بيئة يمكن أن يعيش فيها مستقلاً، ذلك أن كل ما هو طبيعي يحمل صفة النقاء والسلامة، لأن الطبيعة تخضع لقوانين ثابتة وتوازن داخلي، بسبب الظواهر الطبيعية، وتحافظ ذاتياً على نفسها دوماً.

والطبيعة الإنسانية تبعاً لذلك تتبع قوانين الطبيعة، والأجدى أن يترك الفرد للطبيعة وقوانينها، وأن تهيئ التربية فرص النمو الطبيعي للإنسان دون تدخل وقسر لحريته من قبل الكبار، وأي اختلال لنمو الإنسان، وأي فساد يظهر على الناس، إنما هو من قبل المجتمع وتدخله في قوانين الطبيعة الخيرية.

خلاصة القول إن فلسفة التربية الطبيعية تقوم على:

- الإيمان بالطبيعة الإنسانية الخيرة، الحرة والمتفردة، تحترم ذات الفرد وتعطيه حقه في إنماء قدراته من الطبيعة الخيرة، وتلبية رغباته، وإعطائه الحرية فيما يختاره ويتفق مع ميوله ورغباته. وهذا ما يؤكده بعض التربويين أمثال: "فروبل" و "بستالوزي" و "هربارت" من أنه من الخير واللازم ترك الأطفال يتعلمون من الطبيعة بعيداً عن المجتمع، لأن له قدرات قطرية تمكنه من أن يجرب، ويختبر بنفسه.
- إيمان هذه الفلسفة أن الطبيعة خيرية تخضع لقوانين ثابتة ونواميس متناهية في الدقة والترتيب، وتحمل في طياتها صفة التوازن والتكامل معاً، وهنا يقول "روسو" إن كل شيء يكون حسنا طالما كان في يد الطبيعة، وكل شيء يصيبه الفساد إذا مسته يد الإنسان [57].

- ضرورة تغيير المجتمع، وإقامة مجتمع العدالة، ذلك أن تحقيق حرية الإنسان لا يتم إلا في مجتمع يحكمه قانون الإرادة العامة، ليحل محل الإرادة الفردية، ويحل الوئام والتجمع محل الفرقة والتشرذم، وكل ذلك من خلال "العقد الاجتماعي" الذي يكفل التعاقد الحر بين الناس [58].
- الاهتمام بحاضر الإنسان ونموه أساساً، ذلك أن الحاضر نقطة الاهتمام في حياة الفرد أو الطفل حيث تنمو لديه قدراته وتنضج في مراحل العمر المختلفة، لأن الأطفال لم يخلقوا بقدرات متساوية، وعلى شاكلة واحدة، لذا على الأطفال أن يعيشوا حاضرهم ويتعلموا منه، وكل طفل يجرب ويختبر ويعبر عن ذاته بما يفيد مصلحته، وعلى التكيف مع الدوافع والانسجام معها، ويحقق لنفسه السعادة الحالية والمستقبلية.
- تحرير الإنسان من قيود الماضي، وتحررهم من العبودية والظلم والاستبداد.

المبادئ التربوية للفلسفة الطبيعية

انعكست آراء الفلسفة الطبيعية على التربية في النواحي التالية:

- عملت على تطبيق مبدأ التربية السلبية في بداية حياة الطفل، حيث تتاح للطفل أن يتعلم مباشرة من الخبرة الحية، فيحتك بالطبيعة وعناصرها، ويتفاعل مع الأشياء والمواقف والأحداث، ومن اللعب ، وغيره، فسيتعلم الطفل أن النار تحرق، والتعرض للبرد يصيب الفرد بمرض. وهكذا ينمي الطفل ذاته ويعتني بكل ما يهمه ويربيه، دون تدخل من الكبار. بمعنى أن دور الآباء والمعلمين هو تهيئة ظروف التعلم دون أن يظهروا في الصورة، إنما يكون من خلف الستار بعد إعداد خبرات التعلم.
- دفعت إلى الاهتمام بسيكلوجية النمو. فهذه الفلسفة هي أول من أشارت إلى الاهتمام بمراحل نمو الطفل. وحي أن هناك خصائص لمراحل نمو الطفل، فلكل

مرحلة مطالبها التي ينبغي على أساليب التربية أن تتمشى مع هذه المراحل. وتتفق هذه الآراء مع علم النفس الحديث.

- بينت الفروق الفردية بين الأطفال، وهذا يتفق- كما رأوا- مع مبادئ الطبيعة، وبالتالي فالأطفال لم يخلقوا بقدرات واستعدادات واحدة، وعلى التربية أن تتضمن مناهج الدراسة وخبرات التعلم وفقاً لتلك القدرات والميول والرغبات. وبهذا فتربية الطفل يجب أن تختلف عن تربية الرجل الكبير.
- نادى الطبيعيون باختلاط الجنسين في عملية التعليم، لأن ذلك يتفق مع الطبيعة الإنسانية، وإنماءها الصحيح، بزيادة روح المشاركة والعمل الجماعي، غير أنهم يؤكدون على ضرورة مراعاة حاجات الذكر والأنثى، والذي يتطابق ليس مع الوظائف الطبيعية للذكر والأنثى، وإنما أيضا مع الوظائف الاجتماعية.
- إعطاء التلميذ حرية كاملة للتعبير عن نفسه كهدف أساسي لنمو الطبيعة الذاتية كما فطرها الله، والطبيعة وحدها، وذلك بتربية الاستقلال، وتفرد الشخصية، عن طريق إعطائهم الحرية في وضع القواعد التي تحدد تصرفاتهم وإدارة حياتهم كما يرون، لذلك يرفض الطبيعيون سيطرة الحكومة على المدارس، ويرون تركها للهيئات والمؤسسات المحلية.

سادسا: الفلسفة الوجودية

تيار فلسفي ظهر في القرن العشرين، جاء مناهضاً للفلسفة التقليدية، ورد المسائل الفلسفية إلى الموجودات، وأعلاها الإنسان، والنظر إليها بوصفها موضوعات يعانيها الموجود نفسه، والذات الموجودة هي التي يجب أن تكون العامل في إيجاد الفلسفة، بمعنى أن الفلسفة الوجودية اعتبرت الوجود الإنساني أولى المشكلات الفلسفية التي ينبغي أن يدور حولها التفكير الفلسفي، لأن الموجودات الأخرى هي معاني ورموز حية يعيشها

الإنسان، وبالتالي فإن فكرة الإنسان عنها، وفهمه لها يتوقف على إدراك وفهم الوجود الإنساني (59) بداية وانتهاءً على أساس أن الوجود هو المظهر الإنساني الخالص للوجود كما يرى الوجوديون . وإذا قلنا للإنسان وجود، فإن له ماهيته، وماهيته هي التي تحدد وجوده، نتيجة لما يختاره من أفعال.

وقد برزت الفلسفة الوجودية كتيار جديد للتفكير الفلسفي نتيجة للأوضاع العامة التي خلقتها الحربان العالميتان الأولى والثانية من مظاهر قلق وإحباط، ومن إحساس مرهف بهشاشة الوجود الإنساني وضعفه، فاتجهت هذه الفلسفة بكل أجنحتها نحو تعرية الوجود البشري وفضح مظاهر علله، وقيوده ورواسبه التي تكبل حريته فضلاً عن دعوتها لإراحة عقل الإنسان من قوالب التفكير الجامدة، والخروج عن المألوف، وترك العقل بفكر بحرية دون هيمنة، وبهذا انتشرت الوجودية وذاع صيتها الآفاق بعد الحرب العالمية الثانية، بسبب تصديها لمشكلات الإنسان، ومدلولاتها الواقعية.

والوجودية كطريقة للتفلسف، ترجع إلى الفيلسوف الدنمركي "كيركيجارد" (1813-1855) الذي يعد أول من أعطى لكلمة "وجود" معنى عندما صاغ أفكاره الفلسفية في قالب درامي مميز، منتقداً المقولات العقلية المجردة، ثم اتسع نطاق التفلسف الوجودي على يد عدد من كبار فلاسفة الوجودية، أمثال" هيدجر" و "جبرائيل مارسيل" و "كارل يسبرس" و "جان بول سارتر" الذين يعودن تلامذة "كيركيجارد" رغم الفلسفة الوجودية. وإخراجها إلى حيز الواقع، وذيوع شهرتها.

- تعريف الوجودية

لعله من الصعب تعريف الوجودية، بسبب اختلاف آراء الوجوديين أنفسهم حول المنهج والطريقة التي يجب إتباعها في التفلسف حول الوجود الإنساني، وتأكيدهم أن فلسفتهم إنما هي ثمرة لتجربة حياتية معاشة، أو قل صدى لتجربة شخصية [60].

وعلى أية حال، يمكن تعريف الوجودية من خلال تحليل لفظ **(Existentialisme)** حيث يتكون من مقطعين، الأول **(Existence)** ويعني الوجود، وصفتها **(Existential.** والمقطع الثاني **(Lism)** ويعني به الأسبقية، وبهذا يكون المعنى أسبقية الوجود، أي أن الوجودية تؤكد أسبقية وجود الإنسان الفرد، ووجود الإنسان هو ما يفعله، وأفعاله تحدد تكونه ووجوده.

والإنسان كما يرون هو وحده الذي يحتوي على الوجود أو يعين وجوده[61] ونجدهم لذلك يستبدلون لفظ "الوجود" ويرمزون له بكلمات "المتواجد" و "الأنا" و "الموجود لذاته" ليقصدون بها الإنسان، وبهذا فالوجود الإنساني هو الطريقة الإنسانية في الوجود، والذي يملك الوجود هو الإنسان، وماهية الإنسان هي وجوده أو نتيجة لوجوده [62]. بمعنى أن الإنسان يوجد أولاً ثم يحتك بمحيطه، ويتعرف إلى نفسه، فتتكون صفاته. ونتيجة لما يختاره لنفسه من أشياء وأفعال، فإنه يحدد نفسه ويكون وجوده. أي يحدد ماهيته الخاصة. إن ماهية الإنسان تتحدد شيئاً فشيئاً من أفعاله واختياراته، وهذا الوجود الإنساني الفردي إذا كان ذاتياً محضاً يخلقه الإنسان بحريته، فإنه ليس مفصولاً ومقطوعاً عن العالم الخارجي والمجتمع، ذلك أن الإنسان مرتبط بالوجود الإنساني الذي يعتبر الوعاء الذي يضم الوجود الفردي، وتحقيق كينونته.

- الأفكار الأساسية للوجودية

كل فلاسفة الوجودية تقريباً مختلفين فيما بينهم اختلافاً بيناً، ذلك أن كلاً منهم كون لنفسه فلسفة خاصة به، نابعة من تجربة خاصة يصعب تحديدها تحديداً دقيقاً، ويرجع ذلك إلى وجود نوع من الهلامية في صميم الوجودية ذاتها، حيث ينكر إتباع هذه الفلسفة إمكان وضع الحقيقة الواقعية في تصورات دقيقة محكمة، ومن ثم لا توجد نظرية عامة توحد سائر الوجوديين.

والوجودية على هذا النحو ليست فلسفة كاملة البناء، ولكنها منهج أو طريقة في التفلسف تؤدي بمن يستخدمها إلى مجموعة من الآراء التي تختلف فيما بينها حول العالم وحياة الإنسان فيه [63].

ومع ذلك هناك نوع من الصفات المشتركة بين الوجوديين في الطريقة التي يتفلسفون بها.. ويمكن استعراضها من خلال الأفكار الرئيسية أو المبادئ والأسس العامة للفلسفة الوجودية، وهي:

- **الوجود يسبق الماهية:** ترفض الوجودية وجود ماهية سابقة على وجود الإنسان، بمعنى أن الإنسان يوجد أولاً ثم تتحدد ماهيته فيما بعد ، وماهيته تحدد أفعاله، وأفعاله تحدد تكونه ووجوده. ومن خلال وجوده يصنع حقيقته. وأولى خطوات المسار الفلسفي ينبغي أن يكون بإبعاد الأشياء عن الوعي ثم إعادة ارتباطها الصحيح بالعالم.
- **الإنسان هو الذي يملك الوجود**: لما كان الوجود الإنساني هو المظهر المحض للوجود، باعتباره ذات إبداعية يخلق نفسه بمطلق حريته، فإن الوجود الموضوعي هو وجود أشياء وأدوات فحسب، وبالتالي فلا معنى للوجود الموضوعي بدون وعي الفرد وذاته الخلاقة التي يحددها بمحض إرادته، نتيجة اختياره ووجود الإنسان الفردي لا يعني انفصاله عن العالم والمجتمع والغير، ولكن الوجود الموضوعي متناهي في الزمان والمكان، أما الوجود الفردي إذا كان يجد نفسه في موقف محدود دائماً [64] ليحدد كينونته؛ فإنه من صيرورة دائبة، ليبدع نفسه عن طريق الحرية.
- **الإنسان حر**: لما كانت ماهية الإنسان تتوقف على أفعاله، أو أن أفعال الفرد هي التي تحدد كينونته وماهيته، فإنه حر في اختيار أفعاله، ليتغلب على ضعفه ونقائصه، والذات الوجودية تسعى لأن تكون بين إمكان الوجود الماهوي وبين الوجود الواقعي، فتعلو الذات على نفسها، بأن تنتقل من الممكن إلى الواقع،

فتحقق ما يمكن تحقيقه، بناءً على حريته [65]. والاختيار الحر يتطلب التجريب والمخاطرة للوقوف على واحي النجاح والفشل، ويدفعه إلى بذل الجهد لتحقيق وجوده.

- **يبدأ التفلسف من الإنسان لا من الطبيعة:** الوجودية فلسفة عن الذات أكثر منها فلسفة عن الموضوع، لأن الوجود - كما سبق ذكره- هو المظهر الإنساني المحض الموجود، باعتبار أن الإنسان هو وحده الذي يحتوي على الوجود، وماهية الإنسان هي وجوده، أو هي حصيلة وجوده (66). وليس معنى ذلك أن الوجودية تشابه المثالية، من حيث اتخاذها للذات نقطة البداية، لأن الفرق بينهما كبير، إذ ترى الوجودية أن الإنسان يوجد خارج ذاته، بينما المثالية ترى أن وجود الإنسان وجوداً ذاتياً. وفي حين تبدأ المثالية من الأفكار تبدأ الوجودية بالأفعال.
- **مهمة التفلسف الوجودي هو تحرير الإنسان من كل تصور عقلي سابق:** يرفض الوجوديون المشكلات الفلسفية التقليدية، ويرون أن الفلسفة الحقة ليست البحث عن المعاني المجردة ، وإنما تحرير عقل الإنسان من كل تصورات سابقة، ووضعه أمام وجوده الخاص بوصفه كائناً حراً، يتوقف مصيره على قراره الشخصي[67] وحرية الإنسان هنا تعني الالتزام، ولكن بعيداً عن المألوف.
- **المعرفة مصدرها الواقع وليس العقل:** يرى الوجوديون أن العقل لا يوصل إلى معرفة حقيقية، وإنما تأتي من الواقع عن طريق الممارسة والتجربة، والمعاناة والقلق، فالإنسان لا يتفلسف بعقله فقط، وإنما بإرادته ومشاعره.

ورغم تباين فلاسفة الوجودية فيما بينهم، وجمعت في طيها الاتجاهات المؤمنة والملحدة، ورغم النقود والاعتراضات المنطقية الموجهة إلى الوجودية، فإنها أكثر الفلسفات شعبية في الشارع الثقافية الغربي، لأن معظم روادها قدموا فلسفتهم في أعمال فنية وأدبية وصحافية راقية، كان لها صدى بين المثقفين، وطلاب الجامعات والمؤسسات

الإعلامية والثقافية، وبالتالي وجدت هذه الأفكار طريقها إلى الجماعات النشطة المتحررة، والجماعات الرافضة للتقاليد كالهيبيز.

اجتهد بعض فلاسفة الوجودية المحدثين في وضع تطبيقات تربوية للوجودية إلى جانب محاولات بعض المربين الإفادة من الوجودية في مجال التربية.

وقبل الإشارة إلى التطبيقات التربوية للوجودية يحسن تبيان وجهة نظر الوجودية عن الطبيعة الإنسانية، والمعرفة، والقيم، لما لهذه الجوانب من أهمية في تقرير النمط الذي سوف يؤسس عليه طبيعة التربية وغايتها الأخيرة.

- الطبيعة الإنسانية

يرفض الوجوديون عموماً أن يولد الإنسان بطبيعة جاهزة حددت سلفاً، أو توجد ماهية مشتركة لكل أفراد الإنسان، أو أن الإنسان محصلة لبيئته المادية والاجتماعية، وما يفرضه ذلك من تقبل واقع الإنسان المحتوم وحريته المفروضة عليه، وإنما يرون أن هذه الطبيعة توجد أولاً ثم تتحدد الماهية عند الإنسان ابتداءً من وجوده[68] بمعنى أن وجوده ذاتي، يخلق ذاته بمطلق حريته [69]، وبالتالي فهذه الطبيعة لا تتحقق إلا بناءً على اختيار الفرد الحر لما سيكون عليه. وفي ضوء الاختيار الذاتي الحر لأفعاله، فإنه يحدد نفسه شيئاً فشيئاً. وهو على هذا النحو يحدد صفاته، ويخلق ماهيته في ضوء تحديد أثر البيئة عليه. وطالما أن الإنسان حر في اختياره، واختياره مقيد بمسئولية هذا الاختيار نحو نفسه ونحو غيره، فإن طبيعته تتشكل من المواقف والخبرات، ومن العلاقات الحرة بينه وبين الآخرين.

- المعرفــة

المعرفة في الوجودية ذاتية إنسانية تنشأ وتتكون مما يوجد في وعي الفرد، نتيجة لخبراته وتجاربه الذاتية، ومن مواقف القلق والمعاناة لإدراكه لمدى ضعفه في هذا العالم، وتلاشى ماهيته. وصحة المعرفة ليس العقل، وإنما التجربة والخبرة.. والفرد هو الذي

يختار أن يعرف ويقرر أن يفعل شيئاً بمعرفته. لذلك ليس هناك حقائق مطلقة مستقلة عن الإنسان، ولكنها العكس، فهي من صنع الإنسان، وذاتية بإضفائه معنى على المعلومات والمعارف، نتيجة الاختيار الحر للفرد العارف، والحقيقة لا توجد إلا إذا تحققت بنتائج من وراء الفعل الذي اختاره الفرد ، ومن خلال العمل يوجد المعنى [(70)].

- القيــم

بتأكيد حرية الاختيار في الوجودية، فإن اختياراتنا هي التي تصنع قيمنا، لهذا ترفض الوجودية عموماً المعايير الأخلاقية المطلقة، حتى وإن كانت موجود فسيظل الإنسان حراً في اختيارها، واسم القيم لديهم بالنسبة للإنسان هي الاختيار الذاتي الإرادي الهادف لتحقيق الخبر، والخبر الإيجابي هو قمة الخبر ثم أن الاختبار الحر للسلوك يفرض المسئولية الشخصية [(71)]، ما يجعل القيم فردية تعتمد على نتائجها بالنسبة للفرد.

- التطبيقات التربوية للفلسفة الوجودية

ما دامت الوجودية هي أسلوب للتفلسف، فإنها اقرب إلى أفكار منها إلى النظرية، والرؤى الخاصة، منها إلى منهج فكري محدد، لذلك لم تقدم رؤية فكرية متكاملة للتربية، أو قدمت تطبيقات تربوية عميقة الفعل بعيدة الأثر، ولكن كانت لأفكارهم الفلسفية تأثيرات عديدة على التربية، وعلى العاملين والمدرسين فيها. بما قدمته من أفكار، وما أثارته من قضايا معاصرة، فتحت أفاقاً جديدة أمام التربية والمربي، وأدت إلى بذل الجهد على التفكير والتحليل لقضايا التربية وأنشطتها المختلفة، خاصة وأن بعض المربين حاولوا بلورة مجموعة من التطبيقات التربوية للوجودية، والإفادة منها في توجيه أنشطة التربية [(72)].

فبالنظر إلى منطلقات الفلسفة الوجودية ومرتكزاتها الفكرية، نجدها تتقارب مع التربية من حيث الأهداف. فتأكيد الوجودية على الفرد باعتبار وجوده ذات متميزة،

يجعلها تتساوى مع ما تهتم به التربية، بتناولها للفرد وتنمية إمكانياته الفردية، باعتباره ذات متميزة. كما أن تأكيد الوجودية على وعي الفرد وحرية اختياراته في صنع نفسه أولاً فإن هذا ما تنادي به التربية الحديثة، وتهدف إليه.

إن تقدير الوجودية لحرية الفرد وإبداعه جعلهم ينادون بالتربية الفردية بدلاً من التربية الجماعية السائدة اليوم، وذلك بجعل الفرد مركز العملية التعليمية، بتنمية ذاتية الفرد وتفتح قدراته، وإيقاظ الوعي لديه.

ومن هنا نشأت العلاقة بين الوجودية والتربية، وبروز تأثيرات الوجودية على التربية انعكست بصورة عامة في توجيه الاهتمام إلى التربية وجعلها مبدأً لتحقيق أفكار الفلسفة الوجودية، تمثلت بداية في تخفيف القيود المفروضة على الطفل، وتحرير المتعلمين من سلطة الخضوع والاستسلام للمعلمين وسلطة الكبار داخل الفصل والمدرسة وتحرير المدرسة من الضغوط الاجتماعية وسلطة الجماعة، والعمل على تأكيد حرية التعلم، والحفاظ على وجوده الخاص دون أن يفقد مكانه في الجماعة، أو يترك نفسه ليتطابق مع الجمهور أو يذوب فيه، غير أن ما ينبهون إليه هو أن تهتم التربية بمظاهر الضعف البشري الذي أهمل قروناً طويلة، وذلك بإظهار صور القلق، والتوتر، والخطيئة، والجبن، والضياع، والموت، يجعل كل ذلك موضع دراسة وتحليل[73] إلى غير ذلك من الأمور التي نبهت إليها الوجودية.

ويمكن استخلاص أبرز التطبيقات التربوية للوجودية، فيما يلي:

1- الأهداف التربوية في الوجودية

الهدف الأسمى للتربية في الوجودية هو مساعدة الفرد للبحث عن نفسه من خلال إعداد الفرد الحر الذي يقدر حريته الذاتية، ويقبل عبء مسؤولية أفعاله التي يختارها الفرد المتعلم بمحض إرادته، ويصبح معيار التربية الناجحة هو تكوين عادات ذهنية ثلاث لدى

المتعلم هي: التهذيب والنظام، والنقد، والنماء[74] عن طريق تنمية الوعي والإدراك لاختيار الأسلوب والطريقة التي يريد أن يحياها، وبها يكون مسئولاً عن تكوين ذاته المتفردة، فإذا عرف الفرد فإنه يختار ويقرر أن يفعل شيئاً بمعرفته، تكوين ذاته المتفردة. فإذا عرف الفرد فإنه يختار ويقرر أن يفعل شيئاً بمعرفته، تكوين ذاته المتفردة. فإذا عرف الفرد فإنه يختار ويقرر أن يفعل شيئاً بمعرفته، والاختيار بهذا عمل قيمي، كونه تم عن وعي، بالمفاضلة بين البدائل، فيضفي بذلك معنا على معارفه ومعلوماته ، بما يمكنه من التعرف على قواه وإمكاناته، وما سيختاره من أفعال تدل على ذاته العارفة، ومعنى وجوده ومصيره.

لذا فإن هدف المدرسة هو تنمية الفرد الحر، بإيجاد بيئة لتفتح قدرات الفرد واستعداداته، وتعويده على التساؤل والنقد، والتحليل، لأن ماهيته ناقصة[75]، وهي بحاجة إلى الانفتاح على الغير والعالم، فيُعطي مطلق الحرية ليحدد كل شخص ذاته تبعا لتصوره عن نفسه، وبما يؤكد حريته الخاصة، وتحمل مسئولية اختيار أفعاله.

2- المناهج في الوجودية

طالما أن المعرفة ذاتية مرتبطة بالفرد المدرك لها، والفرد لم تتحدد معارفه بعد، والحقيقة وصدقها تتوقف على الذات العارفة، فيجب ألا يوجد منهجاً محدداً يفرض على المتعلمين، لأن الأهم هو الفرد المتعلم، وليس المنهج.. لذلك يجب أن تحتوي المناهج على معارف ومعلومات مستخلصة من الواقع والممارسة. فإذا كان من الواجب أن تتكامل تلك المعارف والمعلومات في المواد الدراسية المقدمة للمتعلم، ولها علاقة باهتمام المتعلم وتراعي نمو المتعلم، فيجب أن تكون قابلة للمناقشة والتغير والملاحظة والتعليق، كي يصل إلى جوهر المعرفة، ويبحث عن ذاته، ويكتشف قدراته، ويحيل المنهج إلى شيء خاص به[76]، وحتى يستطيع المتعلم أن يحيل المواد الدراسية إلى معارف تتحد مع وجوده، ولها وظيفة حياتية تساعده على الفعل والممارسة.

ويجب أن يتضمن المنهج الوجودي بعدين: معرفي، ومعياري، يحوي الجانب المعرفي المعارف المتعلقة بالظواهر الطبيعية والاجتماعية. بينما يحوي الجانب المعياري المعارف ذات الصفة الأخلاقية، كالدراسات الإنسانية، مثل التاريخ، والآداب، والفنون، والفلسفة، والدين[77]. ولكنهم يعطون أهمية للبعد المعياري كمكون للمنهج، وفي مقدمتها مواد دراسة الآداب.

وفي الوقت الذي يقلل الوجوديون من أهمية التدريب المهني ويعتبرونه عاملاً مهماً لمساعدة المتعلم في كسب عيشه، يعطون أهمية للعب والنشاط الذاتي، كقيمة تربوية لتدريب الشخص على التحرر الشخصي، ويرون أن أفضل وقت لتطبيق التربية الوجودية هي مرحلتي التعليم الثانوي، والتعليم الجامعي، حيث يبلغ الوعي ذروته واهتمام الفرد بالخبرات الفعالة.

3- طرق التدريس

يعيب الوجوديون على الطرق الشكلية في التدريس، ويرون أن أفضل طرق التدريس هي استخدام الطريقة السقراطية، لما تتضمنه من إمكانية لأن يكشف الفرد عن نفسه وقدراته العالم، من خلال إثارة التساؤلات لديه والمناقشة والتحليل، بناءً على تجاربه الشخصية وقدراته الذاتية، وحفزه على التعبير عن اختياراته وآرائه، وذاته عموماً.

ويرى الوجوديون أنه يمكن استخدام طريقة حل المشكلات التي اقترحها جون ديوي ولكن مع إدخال التعديلات عليها، كجعل معيار الاختيار الفردي. عند اقتراح الحلول الممكنة للمشكلة رفضاً أو تقبلاً، أساساً لعملية التعليم.

كما يحرص الوجوديون على ضرورة تفريد التعليم، وذلك بالاهتمام بالفرد والفروق داخله قبل خارجه، واحترام ميل المتعلم، والتعامل معه على أنه موجود حر، وعدم استخدام العقاب الخارجي، لأنه يجعل المذنب في حالة ذنب داخلي[78].

4- التقويم

يرفض الوجوديون الامتحانات الموضوعية، ويعيبون على معايير التنافس الأكاديمي، والمهني، أو التكيف الاجتماعي لتقويم المتعلم، ولكنهم مع ذلك لا يقترحون طرقاً محددة، ويطالبون، في إطار اهتمامهم بالمعلم، أن يترك لهم اختيار طرق مناسبة لتقويم المتعلمين، جاعلين معيار اندماج المتعلم في دراسته، والتعرف على المشكلات الحقيقية للإنسان، ومدى وصوله إلى تنمية قدراته وحريته الفردية، وخلق وجوده الذاتي! هي الغاية النهاية من التعليم والتربية عموماً.

5- مكانة المعلم

تولى الوجودية أهمية كبرى للمعلم، نظراً لخطورة أدواره، وموقعه الحساس من العملية التعليمية التربوية، لذلك يعولون عليه في تطبيق الفلسفة الوجودية في الواقع التربوي.

والمعلم الوجودي له مواصفات خاصة، في مقدمتها التي تضعها الفلسفة الوجودية فردية الحرة المتميزة، وذاتيته الواعية، المتفردة، ويجب أن يكون ذا شخصية موهوبة، مدرك لأدواره كمعلم، وأنه يعلم أشخاصاً آخرين، يقدر ذواتهم واختياراتهم، وكل متعلم مختلف عن الآخر، ولا يمكن إحلال فرد مكان الآخر، فيعامل كل فرد على أنه ذو قيمة في ذاته، وعليه أن يساعده في إيجاد ذاته كإنسان. وهذا معناه أن المعلم يجب أن يكون فوق المعرفة، وفوق العقل، وفوق المدرسة[79].

والمعلم الوجودي يجب أن يكون مدركاً أن يعلم الرجال الأحرار، وليس الرجال العارفين، أو المقلدين، وحتى يكون كذلك عليه أن يحترم ميول واتجاهات المتعلمين، ويقدر اختياراتهم وأنشطتهم، يندمج مع المتعلمين بحماس في علاقات وأنشطة، مساعداً على إحداث التفاعل بينهم وبين المواقف التعليمية، وبين بعضهم البعض، مقدماً يد

العون لكل فرد كي يسلك وفق اختياراته وقراراته الخاصة، وعليه أن يقود طلابه لأن يلتزموا هم أنفسهم بقيمهم وبشخصياتهم داخل المجتمع.

بجانب ذلك عليه أن يحقق أهدافا ثلاثة هي[80]:

- عرض المواد الدراسية بطريقة تسمح بالكشف عن الحقائق عن طريق التداعي الحر من جانب المتعلم.
- العمل بتلقائية النشاط العقلي والوجداني للوصول بالمتعلم -اعتماداً على نفسه- إلى الشخصية الحرة الخيرة، الذاتية الحركة.
- التأكد من تمسك طلابه بالحقائق التي اقتنعوا هم أنفسهم بها بعد تفكير عميق بها.
ومع وجاهة المنطلقات الفكرية للفلسفة الوجودية، وما أدت إليه من تطبيقات تربوية أسهمت في إصلاح جوانب عديدة من التربية، ما كانت لتكون لولا الفلسفة الوجودية، إلا أن الوجودية وقعت في بعض السلبيات، أبرزها أنها بالغت كثيراً بتأكيد فردية الإنسان وحرية الاختيار، وفي ذلك تجاهل أو إلغاء لمصالح المجتمع وثقافته، ثم إن حرية الاختيار لتكوين ماهية الفرد ووجوده لا تتم في فراغ وإنما داخل المجتمع، وضمن ثقافته، وهذا تجاهل معيب ومن جهة أخرى فإن مبالغة الوجودية بتأكيد ذاتية الفرد جعلها تركز على حياة الضياع، والقلق، واليأس، لتبرير حياته، ولفهم أفضل لموته، ما جعلها تنظر إلى حياته نظرة تشاؤمية، على أنها عبث، والعالم عدو، وماهيته لن تكتمل إلا بالموت مما جعل الوجودية تحرص على المزج بين تربية للحياة وتربية للموت.

كما أن الوجودية ترفض الطلقات الكلية للقيم والمعايير الاجتماعية، وفي ذلك تجاهل خطير للقيم والمعايير التي ترسخت عبر الزمن كقواعد منظمة لحياة الأفراد والجماعات والمجتمعات، واكتساب صفة العمومية.

سابعا: الفلسفة الوضعية المنطقية

الوضعية المنطقية **Logical Posistivism** أو كما تسعى "التجريبية المنطقية" **Logical Empiricism**. أو كما يحلو للبعض تسميتها "بالتجريبية العلمية" **Scientifi Emiricism** هي اتجاه فلسفي ظهر في القرن العشرين، كمذهب جديد جمع بين المنطق والعلم والفلسفة في آن واحد، لإزالة اللبس والغموض في الحياة، بتحليل العلاقات الخارجية القائمة، وتوضيحها لمعاني الألفاظ والأفكار العلمية، كي تتمكن من القضاء نهائياً، كما يرون، على المشكلات الزائفة، والمفاهيم الخاوية، والقضايا الكاذبة[81].

دعى إتباع هذا المذهب إلى إيجاد فلسفة علمية تقوم على توحيد العلوم، وتخليص الفلسفة من موضوعات الفلسفة التقليدية، وما جاءت به من مذاهب وطرق في التفكير الفلسفي، جاعلين من مهمة الفلسفة العمل على ربط اللغة بالتجربة ربطاً علمياً، وصياغة الواقع الخارجي صياغة منطقية. ولن يتحقق ذلك إلا باستخدام منهج التحليل المنطقي، بالاستفادة من قيمة المذهب العقلي، وما تم البرهنة عليه من مبادئ المنطق، وكذا المذهب التجريبي وما انتهى الاتفاق عليه بين مناهج العلوم التجريبية والطبيعية، وذلك من أجل التفكير الفلسفي بخصائص المعرفة العلمية، وما يجب أن تتسم به من دقة ووضوح واتساق وموضوعية. وبهذا أسست الوضعية المنطقية نزعتها التجريبية كامتداد للاهتمام بالمنهج العلمي، ونزعتها العقلية كامتداد للتفكير الرياضي والمنطقي، وما انتهى إليه من تكوين لغة رمزية عالمية نحقق وحدة المعرفة.

ويعتبر العالم النمساوي "شيليك" أول من استخدم ودعا إلى الوضعية المنطقية، ثم أخذ يطلق تسمية الوضعية المنطقية على الحركة الفلسفية التي أنشئت عن "دائرة فينا" المتأسسة عام 1924م، والتي تزعمها "شيليك" ومن أبرز زعماء هذه الحركة "كارناب" و "فيليب فرانك" و "الفرداير".

بناءً على ما سبق، فالوضعية المنطقية ليست فلسفة بالمعنى المعروف.. وهي إذا كانت ضد تكون النظريات الفلسفية، فهي طريقة تفكير وتحليل تعتمد على العلم أساساً والفلسفة تابعة له، وذلك أن الفلسفة تتيح للعلم أن يسلك وفقاً لمبدأ وحدة أساساً والفلسفة تابعة له، وذلك أن الفلسفة تتيح للعلم أن يسلك وفقاً لمبدأ وحدة المعرفة. فإذا كان العلم شكلاً من أشكال المعرفة، فإنه يحتوي على مقولات فلسفية توجه ذلك العلم، باعتبار أن المفاهيم والحقائق التي يصل إليها العلم وتسلم بها، هي ذات أصل فلسفي، والفلسفة باعتبارها نظرة كونية، فلا بد للعلم منها، توجه معارفه في إطار من الوحدة الكلية. وبهذا تعمل الفلسفة على ترسيخ مبدأ وحدة المعرفة وتكاملها، وبالتالي فالفلسفة تتطور بالعمل، وتعود لتوجيه العلم (82). والوضعية كتيار فلسفي، ظهر في نهاية القرن التاسع عشر، وانتشر في القرن العشرين، يرفض المشكلات التقليدية للفلسفة، باعتبارها مشكلات ميتافيزيقية، غير قابلة للتحقق من صحتها بالتجربة، وبالتالي غير قابلة للحل.

وقد تطور هذا التيار في ثلاثة أطوارك الأول هو ظهور الوضعية في فرنسا، ومثلها "أوجست كونت" كأول من أسس الفلسفة الوضعية، وضمنها في كتابه الشهير "دروس في الفلسفة الوضعية" والطور الثاني مثلها "ياخ" وغيره، أما الطور الثالث ففيه تحولت الوضعية إلى وضعية منطقية تهتم بالتحليلات اللغوية، وتركز على التحليل المنطقي للعلم.

تنطلق الوضعية المنطقية من أن الفلسفة تخدم العلم من خلال التحليل المنطقي للألفاظ والمفاهيم، وتوضيح أفكار وعبارات العلم، عن طريق علم معنى اللغة، وعلم بنية اللغة.

وعلى أية حال، فجوهر الفلسفة الوضعية المنطقية وخلاصة فكرها، أنها تؤمن بالعلم إلى أقصى حد. ففي رأيهم أن قضايا الفلسفة خالية من المعنى، ومشكلاتها الأساسية ليست مشكلات في حقيقتها، ولا تعدو أن تكون تلاعباً بالألفاظ (83). وعلى

الفلاسفة التقاعد وترك مهمة الفلسفة للعلماء، كونهم القادرين على متابعة الفلسفة، بتوضيح الأفكار، وتحليل عبارات العلم، والدراسة الدقيقة للواقع، والوصول إلى معرفة قوانين العالم الموضوعي. والعلم بهذا حرر نفسه من الفلسفة، ووثق صلته بها، بفضل الرياضيات، عندها أخذ العلم يعيد صياغة الأفكار والمفاهيم التي استخدمتها الفلسفة، ويحدد مدلولاتها، بإخضاعها للتحليل المنطقي الحديث والتجريب ومشاهدة الظواهر، كي تصبح مفهومه.

كما ترى الوضعية المنطقية أن العالم الطبيعي هو مصدر المعرفة البشرية، وذلك بالوقوف عند حدود الواقع الحسي ولا تتجاوزه، والإنسان يستمد معارفه من وصف الواقع دون تأويله، وتبني نظرية المعرفة من نتائج العلم، والعلم عندهم هو العلم التجريبي. إذن فوسيلة المعرفة العلمية هي الحواس، وليس من مصدر سواها[84].

التطبيقات التربوية للوضعية المنطقية

الوضعية المنطقية -كما سبق القول- ليست فلسفة بل أسلوب تحليل وتفكير يعتمد على العلم أساساً، وهي بالتالي لم تقدم فلسفة تربوية، إلا أن لها مضمون تربوي، بما قدمته من طريقة للتحليل المنطقي للألفاظ والمفاهيم والوقائع المحسوسة، أفادت التربية، وإيجاد نظام تعليمي عصري يعتمد على العلم، وأثرت العديد من جوانب العملية التعليمية التربوية، يمكن استخلاصها فيما يلي: [85]

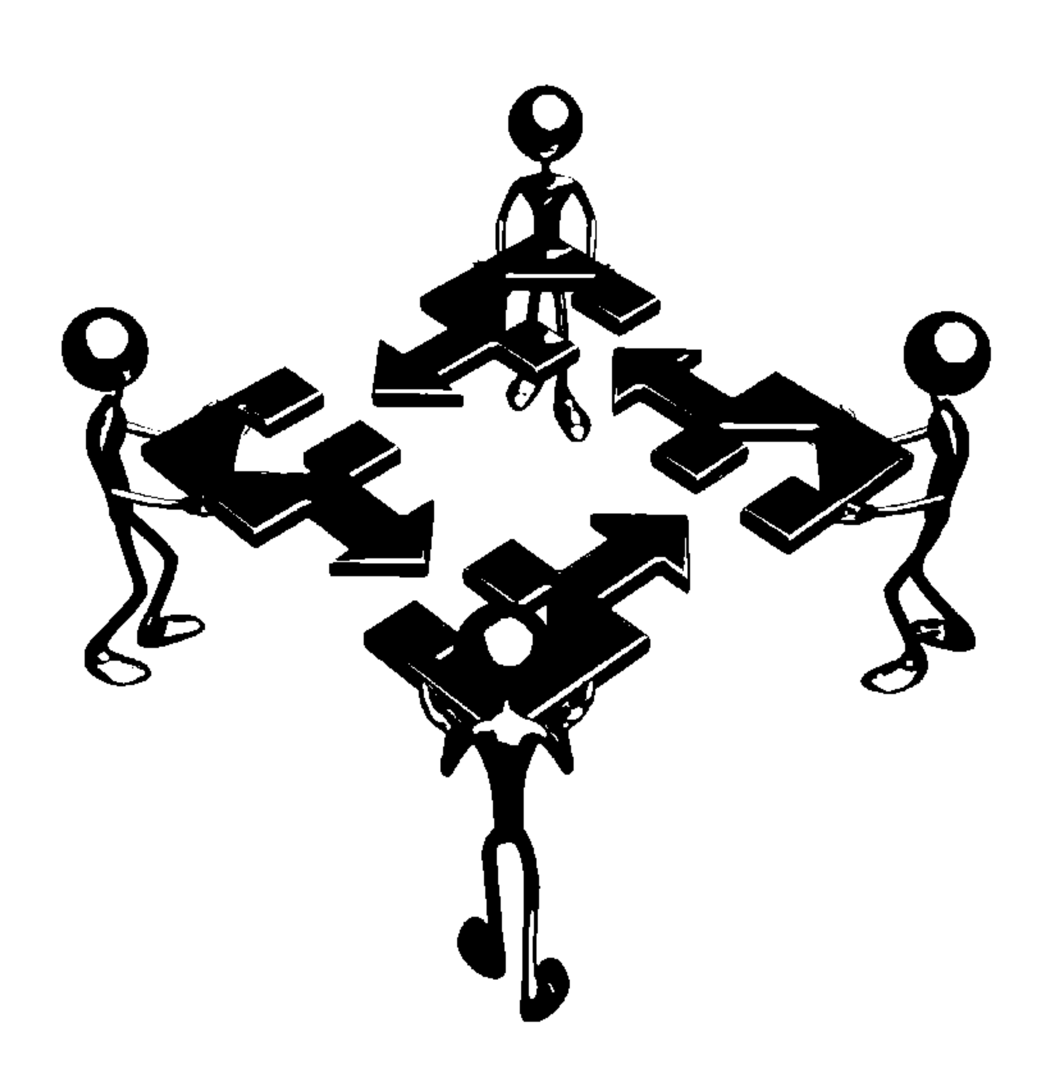
- ساهمت في تحديد أهداف وأفكار التربية، وقابليتها للتحقيق والتنفيذ عن طريق تحليل المفاهيم والقوانين ومعاني المسلمات والفروض، والجمل والتراكيب، وأثرت في علماء النفس والتربية، بما مكنهم من تحديد الأهداف التربوية، وتحليل محتواها ووسائلها، وربط التدريس بالبحث العلمي، كما أثرت على المعلمين في تحديد المفاهيم والمصطلحات، والمعاني والدلالات، وتحليل التدريس إلى خطوات وإجراءات، بما مكنهم من النجاح في مهمتهم التدريسية على بصيرة واقتناع.

- ساعدت على تأسيس نظريات التعليم المبرمج، وتحليل التفاعل اللفظي بين المعلمين وطلابهم، أو بين الطلاب أنفسهم، وفي أساليب الملاحظة والقياس والتقويم والتوجيه.
- دعمت الاتجاه الإجرائي التحليل في جميع العلوم الاجتماعية وبخاصة في المدرسة السلوكية وعلم النفس، وقد وضح هذا في دراسات المناهج لدى مدرسة "برونر" لتحليل المواد الدراسية، ومدرسة بلوم لتصنيف الأهداف التعليمية.
- شجعت المدارس على التخلص من مظاهر الحشو والتكرار.
- ساعدت المعلمين على التخلص من التحيز والشعارات الفارغة من جهة، وتحديد المصطلحات والألفاظ والمعاني، من جهة أخرى والقيام بالتدريبات والتطبيقات، وتحليل خطوات التدريس إلى خطوات وإجراءات، ومساعدة الطلاب على النجاح في دراستهم.

وفي ختام هذا الموضوع يحسن الإشارة إلى أن هناك فلسفات تربوية أخرى نالت حظاً من الشهرة والتأثير في ميدان التربية، غير أنها كانت نابعة من فلسفات تقليدية كالمثالية، والواقعية، والبرجماتية، أو امتداد لها، وإن كانت لها تجارب خاصة تنفرد بها، كما أن أغلب هذه الفلسفات التربوية ترتبط بتاريخ التربية الأمريكية، وتأثيرها محدود على بلد واحد أو مجموعة من البلدان باستثناء (تقريباً) فلسفة التربية الإنسانية، فإذا كانت مزيج من عناصر الفلسفات: المثالية والواقعية والتطبيقية والبرجماتية، فإنها تمثل الركيزة التي يقوم على أساسها النشاط التربوية للمنظمات العالمية، وفي مقدمتها منظمة اليونسكو.

الفصل الخامس

فلسفة التربية في المجتمع اليمني



الفصل الخامس

فلسفة التربية في المجتمع اليمني

تمهيـــد

لما كانت الفلسفة في أي مجتمع تستمد وجودها وطبيعتها ووظيفتها من حياة هذا المجتمع، فإنها تعود لتوجيه هذه الحياة وتنظيمها... والفلسفة في الحالة الأولى تمثل وجهة نظر هذا المجتمع للكون، والحياة، والإنسان، والمعرفة، والقيم معنى ومغزى. أما في الحالة الثانية، فإذا تحولت تلك النظرة إلى اتجاهات وعلاقات، نظم وتنظيمات، وممارسات وتطبيقات فتلك هي التربية.

بهذا فالفلسفة فكر والتربية تطبيق لهذا الفكر، كما سبق ذكره، وبالتالي لا انفصال بين الفكر والتطبيق، إذن لا فلسفة بدون تربية، ولا تربية بدون فلسفة فالفلسفة بدون تربية جوفاء لا معنى لها ولا هدف، والتربية بدون فلسفة عمياء، لا عقل لها ولا رابط بين أجزائها وعملياتها، فاقدة المسار والدليل.

هذا أمر مفروغ منه، ولكن كيف تمارس فلسفة التربية فعلها في التربية؟ وأين وكيف تصيغ التربية، وتوجه أنشطتها وعملياتها؟ لتصل التربية إلى النتائج المرجوة.

لقد حاول هذا الكتاب الذي بين يديك طرح صور مختلفة للإجابة عن تلك التساؤلات، وغيرها ما يحيط بفلسفة التربية ومسارات تطبيقها عمليا، ولكن يمكن الإجابة عن هذا التساؤلات وغيرها من خلال تحليل فلسفة التربية في المجتمع اليمني، وصور ترجمتها إلى خطوات وإجراءات عمل في ميدان التربية.

غير أنه يمكن الاستباق والإشارة إلى الصور العامة لتدرج فلسفة التربية وانتقالها من الفكر إلى التطبيق.

من فلسفة المجتمع تتكون فلسفة التربية.. وفلسفة التربية بطبيعتها التأملية والتوجيهية، فإنها تأخذ في التبلور في صورة نظرية، أو نظريات للتربية، أي أنها تتولى صياغة نظرية محدودة للنظر للكون، وطبيعة الإنسان، والمعرفة، والمجتمع، والعالم، نستنبطها من الفلسفة العامة، كي توجد النمط التربوي الذي يساير هذه النظرة، وتوجه الفكر التربوي، وتحكم عملياته في اتساق وتكامل، واستمرار، وما يتطلبه ذلك من مد التربية، بالنظام التربوي الملائم، وبالأدوات الفلسفية والفنية لفحص قضايا التربية ومشكلاتها، وتكوين القواعد والأسس العامة التي تمكنها من توجيه أنشطة التربية وعملياتها، في مسار واضح محدد الغايات والوسائل. ولا تكفي تلك النظرية التربوية بذلك، بل تذهب إلى تحليل ونقد النظريات في فروع العلم المختلف في ميدان التربية، لإزالة مظاهر التناقض والاضطراب بين نتائج العلوم المختلفة واتساقها مع التربية في انسجام وتكامل.

وبالطبيعة التأملية والتوجيهية لفلسفة التربية، ونظريتها العامة للتربية، فيتم تحديد مجموعة من الأهداف العامة للتربية، المبينة للغايات المقصودة من تربية أفراد المجتمع، وتحديد المستهدف من وراء تربيتهم. وهذا يتطلب معرفة الهدف الأسمى من الحياة التي يجب أن يعيشوا من أجلها، ونوع تلك الحياة وما تحتاجه، وهذا بدوره يتطلب مناقشة المسائل المتعلقة بالكون والإنسان، والحياة، والمجتمع، والمعرفة، والقيم، وذلك لمعرفة طبيعة الحياة في هذا العالم، حدوده ونهايته، والهدف من الحياة، وما يمكن أن يعيشوا من أجله، وما يلزم لذلك من إمكانات ووسائل، ليعملوا وينشطوا، وما يمكن أن يعرفوه، وكذا معرفة طبيعة الإنسان وحدود وجوده وقدراته، وما يتسم به من قوى وغرائز، ميول ورغبات.. ثم معرفة طبيعة المجتمع، وعلاقاته، ونظمه، ومكانة الفرد فيه، ثم معرفة القيم الأخلاقية التي يجب أن يلتزم لها الأفراد في حياتهم، وفي علاقاتهم بغيرهم، وغير ذلك من

التساؤلات والمناقشات التي تتولاها فلسفة التربية ونظريتها، كي تحدد الأهداف التربوية العامة، ووسائل تطبيقها.

وحيث تتعدد وسائط التربية، فإن صياغة الأهداف التربوية العامة، يجب أن تكون عامة، واسعة، تحمل معاني وتفاصيل كثيرة، وتتيح اختيار بدائل مختلفة، بما يسمح بترجمتها وتحديدها أكثر، بما يلائم أدوار ووظائف كل وسط تربوي.

وبهذه الأهداف والوسائل العامة وضعت الأسس والمبادئ الرئيسية لبنية النظام التربوي، وحدود الإطار العام لمضمون التعليم، ورسم مسار توجهه، والنتائج التي يقصدها، وما يتطلبه ذلك من عمليات وأنشطة توصل إلى تحقيق النتائج المنشودة، وهنا يكون النظر للنتائج أو ما تحقق من أهداف في ضوء الأهداف الموضوعة في فلسفة التربية، وبالتالي تكون فلسفة التربية هذه معيار الحكم والتقويم. أي أن فلسفة التربية، هي المحددة لنقطة البداية، ونقطة النهاية، والحكم على كل ذلك بناءً على الصورة التي رسمتها الفلسفة لما يراد في الفرد والمجتمع.

بيد أن الوصول إلى تلك النتائج المتوخاه في نظام التعليم يمر بسلسلة من الخطوات والإجراءات، حيث تنتقل فلسفة التربية إلى صياغة أهداف النظام التعليمي في صورة مبادئ السياسة التعليمية، لتحقيق الأغراض التربوية، وعلى أساس السياسة التعليمية وأغراضها التربوية يتم اختيار استراتيجيات العمل التربوي.

والسياسة والإستراتيجية بهذا هي الترجمة الفعلية والتحديد الأكثر خصوصية لفلسفة التربية، وهما بالتالي الخطوتان التاليتان، الثانية (السياسة التعليمية) والثالثة (الإستراتيجية التربوية) لفلسفة التربية، إذ على أساس السياسة التعليمية يتم الاختيار والتحديد من بين الأهداف العامة في ضوء اختيارات وأوليات المجتمع وأفراده، لتوجيه العمل التربوي في نظام التعليم ومؤسساته إدارياً، وفنياً، وتقويم إنجازاته، وعلى أساس

الإستراتيجية يتم اختيار الطرق والأساليب والاتجاهات والمفاضلة فيما بينها، بما يمكن من الوصول إلى تلك الأغراض التربوية وبهذا تقرر الإستراتيجية، وتوضح طريق العمل، ومجالات الحركة، وتحديد الاتجاهات في مختلف المواقف التي قد تظهر في المستقبل، من أجل تحقيق الأغراض التربوية، "وبذلك تكون وظيفة الإستراتيجية هو تحويل السياسة إلى مجموعة من القرارات المشروطة بظروف الزمان والمكان" [1].

وبعد ذلك، تنتقل فلسفة التربية إلى مستوى أكثر تحديداً أو تخصيصاً، لهذا فهي في هذه المرحلة قد أصبحت غير مرئية، أكثر من المرحلة السابقة، حيث تفصل الأغراض التربوية، والمسالك المؤدية إليها إلى مستوى أدنى أكثر تحديداً وتخصيصاً، تبدو في صورة مرامي تتولاها خطط تعليمية قابلة للتنفيذ... تظهر في صورة عمليات وأنشطة قابلة للتنفيذ والقياس في زمن محدد، وكلفة معينة، وتظهر في صورة مشاريع وبرامج، تبين مراحل التنفيذ، وخطوات العمل، وغير ذلك من الأنشطة والبرامج التي يمكن بواسطتها تحقيق الأغراض التربوية المرسومة، وما يتطلبه ذلك من التعرف على الموارد والإمكانات، وإدراك الظروف والقوى المؤثرة على أداء وإنجاز وحدات التنفيذ والمتابعة والتقويم.

قد تكون بعض الجهات الإشرافية، ووحدات التنفيذ غير مدركة لفلسفة التربية وطبيعتها التوجيهية للعملية التربوية ككل كما سبق ذكره، بسبب نقص خلفيتها الفكرية أو استغراقها في أعمال يومية، تبدو ظاهرياً أنها غير مرتبطة بفلسفة التربية، غير أن ما تقوم به تلك الجهات والأفراد والوحدات من أنشطة وعمليات قد حددت سلفاً، مما يعني أن جوهر ما تقوم به ممتد من فلسفة التربية، ولكن عدم فهم تلك الأطراف لطبيعة عمل فلسفة التربية في النظام التعليمي، يضعف كثير حلقات العمل التربوي المتكامل، ويقلل من تحقيق الأهداف التربوية، بالصورة المأمولة.

بناءً على ما سبق، تتضح مستويات توجيه فلسفة التربية للعمل التربوي ككل، مما يعني أنها أساس تكوين النظام التربوي وبداية انطلاقه، وعلى أساسها يتحدد مساره،

وتظل تسير معه كمنظم، وموجه ومنسق للعمل التربوي ككل، ثم إن فلسفة التربية هي معيار الحكم على ما حققه النظام التربوي، بناءً على الصورة التي رسمتها فلسفة التربية.

وهذا ما سوف نقف عليه ونحقق منه من مناقشة فلسفة التربية في المجتمع اليمني.

أولا: فلسفة التربية في المجتمع اليمني

هي فلسفة التربية الإسلامية

طالما أن الدول العربية الإسلامية تدين بالإسلام عقيدة وشريعة ورسالة حضارية إنسانية، فإن فلسفة التربية بها هي فلسفة التربية الإسلامية بصفة عامة.

إن الشعب والمجتمع اليمني جزء من الأمة العربية والإسلامية، تربطه بالأمة العربية. اللغة العربية، والدين الإسلامي ، والثقافة، والتاريخ، ووحدة الهدف والمصير، وما ينتج عن ذلك من العديد من السمات والمعايير، والقواسم المشتركة، وتربطه بالأمة الإسلامية، الدين الإسلامي، ووحدة الهدف والمصير، وما ينجم عن ذلك من أسس ومعايير مشتركة.

وبهذا يعد الدين الإسلامي المصدر الرئيسي "لحياة" الدول العربية والإسلامية، واعتناق الدول العربية والإسلامية للدين الإسلامي عقيدة وشريعة ومنهاج حياة شامل، فإن المكون الرئيسي لفلسفتها العامة، وفلسفة التربية بها مستمدة من الإسلام، وهنا فإن فلسفة التربية في اليمن هي فلسفة التربية الإسلامية، وبالرجوع إلى فلسفة التربية الإسلامية التي سبق شرحها في موضوع سابق من هذا الكتاب تتبين منطلقات هذه الفلسفة، وأسسها، وتطبيقاتها التربوية، وتتبين نقاط الالتقاء، وبالتالي التماثل، ونقاط التميز والاختلاف، وبالتالي التنوع في إطار وحدة الأساس وحيث أن الإسلام منها حياة شامل للفرد والمجتمع، فإنه قد وضع الخطوط العامة والقواعد الأساسية لتنظيم أوجه حياة شامل للفرد والمجتمع، فإنه قد وضع الخطوط العامة والقواعد الأساسية لتنظيم أوجه

حياة المجتمع، أي مجتمع.. والإسلام على هذا النحو قد ترك لكل مجتمع إعادة تنظيم شئون حياته وفقاً لظرفه وإمكاناته وموارده الطبيعية، بما يتفق ومنهج الإسلام، وبذلك أضيفت إلى مكونات فلسفة التربية الإسلامية في كل مجتمع مصادر أخرى، نابعة من ظروف كل مجتمع، وما تمخض من تفاعل أعضاء هذا المجتمع فيما بينهم من جهة، وبين بيئتهم الطبيعية من جهة أخرى، من نظم وتنظيمات، مفاهيم واتجاهات، وقيم وعادات.. شكلت شخصية هذا المجتمع وميزته عن غيره من المجتمعات العربية والإسلامية.

وهنا يمكن القول أن فلسفة التربية في اليمن تستمد إطارها العام من فلسفة التربية الإسلامية، ما يجعلها تشترك مع الدول العربية والإسلامية في أصول التربية الإسلامية، ثم أن لها مصادرها المجتمعية الأخرى، ما يجعلها تنفرد بسمات وخصائص إضافية تميزها عن الدول العربية والإسلامية الأخرى، دون تصارع أو تضاد، أي تنوع، لحفظ الخصوصية والذات اليمنية في إطار وحدة الأساس العربي والإسلامي.

ثانيا: فلسفة المجتمع اليمني أساس فلسفة تربيته

للوقوف على معالم فلسفة التربية اليمنية لا بد من معرفة فلسفة المجتمع اليمني.

- فلسفة المجتمع اليمني ومكوناته

تتكون فلسفة المجتمع اليمني من الدين الإسلامي أولاً وأساساً، ثم من عدد من المكونات والمصادر الأخرى.. إذا كانت نابعة من مكونات المجتمع، وأبعاد حياته الماضية والحاضرة والمستقبلية، فهي منسجمة ومتكاملة مع الدين الإسلامي، وتعمل في ظله، بمعنى أنه إذا كان الدين الإسلامي يتضمن عدداً من الأسس والقواعد العامة التي توحد

بين المجتمعات الإسلامية، وتجعلهم يشكلون مجتمعات متجانسة الأفكار والغايات، فإن المكونات الأخرى تمثل المتغيرات التي تتيح لكل مجتمع أن ينظم شؤون حياته، ويسيرها بالطريقة التي تلائم ظروفه، وتناسب إمكاناته وقدراته البشرية والمادية، وبما يحفظ خصوصيته التاريخية، وهويته الوطنية، وتلبي احتياجاته وتطلعاته المستقبلية، وبما لا يتناقض مع ثوابت الإسلام وقواعده العامة.

وهنا، فإن الفلسفة الاجتماعية للمجتمع اليمني هي مزيج من عقيدة المجتمع وأفكاره ومفاهيمه، وما نجم عنها من علاقات، ونظم، وتنظيمات، اتجاهات ومعايير، عادات وتقاليد، في تكامل وانسجام، تربطه وتوحده مع المجتمعات التي تدين بالإسلام، وتمييزه في الوقت نفسه عن المجتمعات الإسلامية، أو مع المجتمعات الأخرى. وهذا ما نلحظه بين اليمن والأقطار العربية أو بين الأقطار العربية والدول الإسلامية فمثلاً نجد التشابه الكبير بين اليمن، والإمارات العربية المتحدة، أو بينهما معاً وبين مصر مثلاً، من حيث اللغة، والتاريخ، وقواعد السلوك، والمصير المشترك، وكذا تشابه الظرف المناخية والجغرافية، والتماثل الكبير في العادات والتقاليد، والاتجاهات، ومع ذلك فهناك خصوصيات تميز كل قطر عن الآخر.. وهذه هي الخاصية الفريدة للحضارة العربية والإسلامية، كأي حضارة نامية مزدهرة، حيث تترك النمو المتعدد والمتنوع لأجزائها، ولا تسمح بحدوث التطابق الحرفي بين المجتمعات والأفراد، وكل ذلك في إطار من الوحدة، أي تعدد ضمن وحدة واحدة.

والفلسفة الاجتماعية للمجتمع اليمني هي نسق من المعتقدات والأفكار، والمسلمات، والمفاهيم، والقيم، والمعايير التي تنظم أوجه حياة المجتمع بأبعادها المختلفة، على أساس نظرة المجتمع إلى اللـه، والكون، والوجود، وطبيعة الإنسان، والمجتمع، والحياة، والمعرفة، والقيم، وانعكاس ذلك على حياة الإنسان والمجتمع، وما نجم عن ذلك من إطار

ثقافي مميز لهذا المجتمع، وهذه الفلسفة تصبح أداة المجتمع في التعبير عن نفسه، ونقل أفكاره، ومعتقداته إلى أعضائه في كل زمن ومكان معينين، عن طريق مؤسسات المجتمع، وفي طليعتها المؤسسات التعليمية، وهنا تصبح فلسفة التربية هي التطبيق العملي للفلسفة الاجتماعية، بتحويلها إلى مضامين وعمليات ، قيم واتجاهات، إجراءات وممارسات، تقوم بها المؤسسات التربوية.

وعلى أية حال تتكون فلسفة المجتمع اليمني من المصادر التالية:

1- العقيدة الإسلامية

يدين المجتمع اليمين بالإسلام ديناً، وبمحمد رسول اللـه ﷺ نبياً ورسولاً، وبالقرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة عقيدة وشريعة، كمنظومة شاملة لكل أوجه حياة المجتمع، والإسلام بما حمله من عقائد إيمانية أو ما قدمه من أفكار وتصورات، ومضامين، وقيم واتجاهات، حول قضايا الإيمان باللـه خالق الكون أفكار وتصورات، ومضامين، وقيم واتجاهات، حول قضايا الإيمان باللـه خالق الكون والموجودات، وخالق الإنسان، قد قدم إجابات شافية كافية عن غاية الكون، وعن طبيعة الإنسان، وأصله، ونهايته، والحكمة من الحياة في الدنيا والآخرة، وطبيعة المعرفة، مصدرها، وسبل اكتسابها، وأعطى مفهوماً عن طبيعة العلاقات بين الأفراد والجماعات والمجتمعات، على أساس القيم الأخلاقية ، والمعرفية، والفضائل التي يجب أن يتحلى بها الإنسان والمجتمع المسلم، وقدم أسساً وقواعد عامة لتنظيم شئون المجتمع، وتنظيم مؤسساته، ونظمه الاجتماعية والسياسية، والاقتصادية والثقافية، وحول هذه الأمور وغيرها يمكن الرجوع إلى الفصل الخاص بالتربية الإسلامية من هذا الكتاب.

ولعله من قبيل تحصيل الحاصل ما عبر عنه دستور الجمهورية اليمنية، وقانون التربية والتعليم من تأكيد عروبة اليمن ودينه الإسلام، حيث تضمن الدستور من أن

الإسلام دين الدولة[2] والشريعة الإسلامية هي المصدر الوحيد للتشريع[3].

وأشار قانون التعليم بما يلي: "الإيمان بالإسلام عقيدة وشريعة ونظاماً شاملاً ينظم شئون الحياة [4].

وبالعقيدة الإسلامية للمجتمع اليمني يتحدد المكون الأول والرئيسي للفلسفة الاجتماعية للمجتمع اليمني.

2- دستور الجمهورية اليمنية

يعد الدستور المصدر الثاني لفلسفة المجتمع اليمني، فينضوي تحت المصدر الأول، ويتكامل معه، حيث فرضت طبيعة الحياة المعاصرة اللجوء إلى وضع دستور لليمن، يتضمن عدداً من الأسس التشريعية التي تنظم الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وتقنن سلطات الدولة وأجهزتها التشريعية، والتنفيذية، وتنظم حقوق المواطنين، وواجباتهم، وتنظيم علاقات الأفراد، والجماعات بأجهزة الدولة ونظمها المختلفة... إلى غير ذلك من أمور تبرز سمات المجتمع اليمني ومرحلة تحضره.

ومما يبينه الدستور أنه حدد في جانبه السياسي أن الشعب اليمني مالك السلطة، ومصدرها، يمارسها من خلال الانتخابات الديمقراطية [5]. وفي جانبه الاقتصادي، أن أساس الاقتصاد الوطني يقوم على العدالة الاجتماعية الإسلامية في العلاقات الإنتاجية والاجتماعية [6]. وفي جانبه الاجتماعي والثقافي أن الدولة تكفل تكافؤ الفرص لجميع المواطنين سياسياً واقتصادياً وثقافياً [7] بما يضمن حق الإسهام في الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وحرية الفكر والإعراب عنه بالقول ، والكتابة، والتصوير[8]، والحق في العمل الذي يختاره لنفسه كضرورة لتطوير المجتمع[9] والحق في التعليم لجميع المواطنين تكلفة الدولة [10] وحرية البحث العلمي والإنجازات الإدارية والفنية والثقافية، وتشجيع الاختراعات والإبداعات العلمية والفنية [11].

ثم يؤكد الدستور على تساوي جميع المواطنين أمام القانون في الحقوق والواجبات دون تمييز[12] وغير ذلك من النصوص التي وضعت الإطار العام للفلسفة الاجتماعية، وحدد مؤشراتها العملية في واقع الحياة.

3- أهداف ومبادئ الثورة اليمنية

شكلت الثورات والحركات النضالية السياسية والاجتماعية التي شهدتها الساحة اليمنية خلال تاريخ اليمن المعاصر مكوناً مهماً، نشأ من نسيج حياة المجتمع، ومكوناً لبناء نظامه، السياسي والاجتماعي والاقتصادي، كونها حملت أفكاراً وأهدافاً إنسانية نبيلة، جاءت كتعبير عن التخلص من الظلم، والقهر، والاستعباد، والدعوة لصنع الحياة الحرة الكريمة للشعب اليمني. فالشعب اليمني قدم خلال مسيرته النضالية لنيل حريته وصنع مستقبله المشرق، قوافلاً من الشهداء، وعانى صنوف المآسي وويلات الثالوث الرهيب: الفقر والجهل والمرض، وهو يقارع الحكم الإمامي الطائفي في شمال اليمن، والاستعمار البريطاني في جنوب اليمن، حيث انخرطت عناصر وقوى اجتماعية في حركات سياسية وطنية، مستترة وعلنية، تدافع عن المصالح الوطنية والحقوق المشروعة للشعب اليمني، وتناضل بشراسة، كلما زادت وطأة الظلم والاستبداد، وساءت أوضاع اليمنيين، وتدهورت أحوالهم المعيشية، عندها تشعبت مسارات النضال، فتراكمت التجارب والخبرات النضالية، مما ضاعف من رصيد الحركة الوطنية اليمنية، وأثرى تجاربها الإنسانية، ما كان له الأثر في تتويج تلك المسيرة النضالية بقيام ثورتي سبتمبر وأكتوبر، ليتخلص الشعب اليمني من الملكية في الشمال، والاستعمار في الجنوب، وينتقل اليمن إلى عصر جديد ينعم بالحرية والعدل والمساواة والرخاء للجميع، على الأقل رسمياً.

بهذا كان طبيعياً أن اعتبرت تجارب الحركة الوطنية ورصيدها النضالي، وثورتي سبتمبر وأكتوبر، مكوناً هاماً للشخصية والذات اليمنية، وثقافة المجتمع اليمني، كون

الحركة الوطنية اليمنية قد انطلقت من معاني إنسانية، انبرت تدافع عن حقوق الشعب ومصالحه، وتقدم التضحيات الغالية لنيل حريته واستقلاله، ما أثرى الثقافة الوطنية لليمنيين، وجعلها مثار اعتزام وتقدير، ومصدراً يستخلصون منها الدروس والعبر التي يتأسون بها في النضال الوطني، ثم إن ثورتي سبتمبر 1962 وأكتوبر 1964م، وما حققتهما من تغييرات جذرية وشاملة للمجتمع اليمني، وما تحقق من مكاسب عظيمة لليمنيين، قد انطوت على أهداف بمضامين وقيم إنسانية جليلة، تجسدت على المستوى المحلي والوطني بقيام نظام حكم جمهوري عادل، يتساوى فيه جميع المواطنين، والفئات والمناطق، وإقامة أنظمة اقتصادية واجتماعية وثقافية متقدمة، والعمل على رفع مستوى الشعب ونهضة المجتمع، وتمثلت على المستوى الإقليمي يتضمنها أهدافاً قومية تدعو إلى الوحدة العربية والنهوض الحضاري بالذات العربية والإسلامية، وعلى المستوى العالمي تضمنت أهدافاً إنسانية تدعو إلى التفاهم والتعاون الدولي، وتدعيم قيم التعايش السلمي، وتدعو إلى حفظ الزمن والسلام الدولي القائم على العدل والمساواة، وصون حقوق الإنسان الطبيعية.

ولهذا كان رصيد الحركة الوطنية اليمنية وتجاربها النضالية، ومبادئ وأهداف الثورات اليمنية مصدراً للفلسفة الاجتماعية في المجتمع اليمني.

4- التراث العربية والإسلامي

اليمن مهد العرب، فيها ترعرعت الجذور الأولى للثقافة العربية، وامتدت تنتشر في ربوع الجزيرة العربية، حيث أسهم اليمنيون في الثقافة العربية في الجوانب الأدبية، والعلوم الطبيعية، وفنون العمارة، وهندسة السدود، وتطور نظم الزراعة والري، سواء لدى الذين استقروا في اليمن وأسسوا حضارة قديمة ذاعت شهرتها الآفاق، أو الذين هاجروا أو استقروا في مناطق عديدة من الجزيرة العربية، وكونوا ممالك قوية، عكست إلى حد ما

أصلها الذي أتت منه، ما يجعل هذا التراث مكوناً الفلسفة المجتمع اليمني، يجسد مجد اليمن الغابر، ويمكن الأحفاد من استلهام جذوة الأمل واستنهاض الهمم لمواصلة دور الأجداد في التقدم والازدهار.

وعندما جاء الإسلام ليفجر طاقات العرب وإبداعاتهم في بناء الحضارة العربية والإسلامية وحمل راية الحضارة الإنسانية، كان اليمنيون سباقين إلى الإيمان برسالة محمد ﷺ، ولبوا دعوة الإسلام طواعية، وساهموا بقسط وافر في حمل راية الإسلام ونشره في الحرب والسلام في أصقاع الأرض، سواء مع الفاتحين أو المهاجرين أو التجار أو الدعاة، فشرفهم اللـه بنشر رسالة الإسلام، فكانوا خير شعب في حمل الرسالة، فحق عليهم قول رسول ﷺ (أتاكم أهل اليمن هم أرق أفئدة وألين قلوباً : الإيمان يمانٍ والحكمة يمانية) رواه البخاري ومسلم.

ولهذا استمرت اليمن تتفاعل مع منظومة الحضارة الإسلامية، وترتبط بحركة التاريخ والثقافة العربية والإسلامية، تستجيب للمواقف والأحداث التي مرت بالعرب والمسلمين، خيرها وشرها، وتساهم بمفكريها وعلمائها ودعاتها في إثراء الحضارة العربية والإسلامية في مجالات الآداب والعلوم والفنون، ودون أن تفقد اليمن خصوصيتها الوطنية وهويتها الثقافية.

وهنا كان طبيعياً أن تعكس الفلسفة الاجتماعية للمجتمع اليمني التراث العربي والإسلامي كمكون لثقافته الوطنية وانتماؤه القومي، العربي والإسلامي. ومن هذا التراث استمد اليمن ذاته، وبواسطته يحافظ على استمرار وجوده، والفلسفة الاجتماعية أداته.

5- التراث الإنساني

اليمن جزء من هذا العالم، يستحيل عليه أو على أي مجتمع إنساني أن يعيش بمعزل

عن هذا العالم، بل من الثابت أن تقدم أي مجتمع يتوقف على عمق الروابط والتفاعلات المتبادلة بينه وبين غيره من الشعوب والثقافات الإنسانية.

تشير الدلائل التاريخية أن الحضارة اليمنية القديمة، ما كانت لتزدهر وتؤثر في الثقافات المجاورة والحضارات التاريخية لولا تواصلها معها، وانفتاحها عليها، آخذاً وعطاء.

وتتأكد هذه الحقيقة اليوم أكثر من أي وقت مضى، ليس لتبادل الخبرات والتجارب البشرية بين بني الإنسان في هذا العالم أيا كان نوعها.

وهذا وغيره، حتم على اليمن، بناءً على رصيدها الحضاري والإنساني الذي تكون عبر العصور، أن تنفتح على العالم، وتقيم الصلات والروابط مع الدول، وتحتك بالثقافات الإنسانية من أجل تحقيق التفاهم والتعاون بين الشعوب والدول.

لترسيخ مبادئ العدل، والحرية، والمساواة، وحماية حقوق الإنسان الطبيعية، والتعاون في حفظ الأمن والسلام الدوليين، والعمل من أجل حماية البيئة، والعالم، مما يواجهه من تحديات، ويتهدده من أخطار، تفرض العمل الجماعي المشترك وهذا يشكل مكوناً لفلسفة المجتمع اليمني، تتحدد من أبعاد ثقافته الوطنية والقومية، بمضامينها الإنسانية الوطنية، والإقليمية، والدولية.

ثالثا: فلسفة التربية في المجتمع اليمني ومصادرها

تبني فلسفة التربية وتتشكل في أي مجتمع من فلسفته الاجتماعية، وبالتالي فإن مصادر الفلسفة الاجتماعي هي نفس مصادر فلسفة التربية. وهذا طبيعي ومنطقي، إذا كان يؤكد صفة التلازم بينهما، فإن فلسفة التربية تنقل الفلسفة الاجتماعية من مستوى الفكر والتفكير إلى مستوى النظرية والتطبيق. وحتى يتم ذلك (أي فلسفة التربية) فإنها

من جهة تقوم بترجمة مكونات الفلسفة الاجتماعية وإعادة بنائها لتحويلها إلى موجهات للعمل التربوي نحو الغايات المنشودة، ومن جهة أخرى تستعين (أي فلسفة التربية) بمصادر أخرى نابعة من طبيعة التربية وأدوارها، وتتبع مناهجها وطرقاً تساعدها على توصيف وتحديد فلسفة التربية، وبنائها الكلي.

وفلسفة التربية، هي جملة الأفكار والمبادئ التي توجه العمل التربوي في كليته وعموميته، بدءاً من تحديد غايات التربية، وما يتطلبه هذا من تحديد مضمون التربية ومفاهيمها، الحاكمة، مروراً بتحديد مؤشرات السياسة التعليمية وما يتطلبه هذا من قواعد وأسس وإجراءات، وأساليب لتسيير النظام التعليمي، وتوجيه أنشطته نحو أهدافه المرسومة، وانتهاءً بتقويم ناتج أو مخرجات التربية، بما يتطابق مع فلسفة التربية خصوصاً وفلسفة المجتمع عموماً.

ولما كانت فلسفة التربية اليمنية هي التطبيق العلمي لفلسفة المجتمع اليمني، فإن مصادر فلسفة التربية اليمنية هي نفس مصادر فلسفة المجتمع، كما سبق ذكره، مع ملاحظة أن هذه المصادر لا تدخل كلية إلى التربية، فهي كثيرة ومعقدة، وإنما يُنتقى أفضل ما فيها، دون إخلال بمحتواها وأهدافها، وبما يكون بيئة تربوية مختارة بعناية لأفضل ما يرغبه المجتمع في نفسه أن يكون. ولهذا فإن مصادر فلسفة التربية في المجتمع اليمني هي:

1- **الدين الإسلامي**: لتضمنه عقيدة المجتمع اليمني وشريعته، ومنهاج شامل فكري وسلوكي ينظم ويوجه شئون حياة الفرد والمجتمع.

2- **دستور المجتمع اليمني**: باحتوائه على الإطار العام المحدد لأسس ومقومات تنظيم أوجه حياة المجتمع اليمني سياسياً واجتماعياً، اقتصادياً وثقافياً، وما يتصل بذلك من تنظيم العلاقات المختلفة داخل المجتمع، وبما يحدد حقوق وواجبات المواطنين الأساسية أفراداً وجماعات.

3- **أهداف ثورتي سبتمبر وأكتوبر:** بما تتضمنه من قيم ومعان إنسانية جليلة وطنية، وقومية.

4- **رصيد الحركات الوطنية اليمنية وتجاربها المميزة:** وذلك لما انطوت عليه من أحداث ومواقف بطولية، وسير نضالية، وتضحيات غالية من أجل رفع الظلم والاستعباد عن الشعب اليمني، والدفاع عن حقوقه المشروعة. وما دعت إليه لترسيخ دعائم الحرية، والعدل والمساواة، وما أفرزته إلى الواقع من أفكار ومعان وطنية وأنماط سلوكية، تجسد مبادئ النضال المشروع لنصرة الحقوق العادلة.

5- **التراث العربي والإسلامي والإنساني:** بما يتضمنه من عطاء الحضارة اليمنية القديمة من معارف وخبرات وأساليب.. اتحدت وتكاملت مع ما أبدعته الحضارة العربية والإسلامية، ثم تكامل هذا التراث مع ما توصلت إليه الشعوب والثقافات الأخرى من أجل رخاء الإنسان وسعادته، مع احتفاظ كل طرق أو ثقافة بخصائصها الذاتية. وهذا يؤكد صفة الاحتكاك والتفاعل، لتحقيق التفاهم والتعاون، لخير الإنسان وسعادته.

6- **خصائص المتعلم:** وما يقتضيه ذلك من مراعاة خصائصه الجسمية، والعقلية، والنفسية، وتقدير ميول المتعلم واهتماماته، خلال مراحل نموه المختلفة وترجمة ذلك إلى مطالب تربوية، تراعي كل ذلك.

7- **حاجات المجتمع اليمني:** والمتمثلة بما يلبي مطالبه في التغيير والتحديث والبناء، ويؤدي إلى مواجهة تحديات اليمن ومعضلاته الاجتماعية، والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية، الحالية والمستقبلية، ويمكنه من مواكبة العصر، ودخول القرن القادم.

8- **لم تشر المصادر السابقة صراحة إلى الجانب العلمي وتطبيقاته التكنولوجية:** وإنما يمكن استخلاصها من حاجة المجتمع إلى الأخذ بالمعارف العلمية وأساليبها

العملية، وتطبيقاتها التكنولوجية، وبما يلائم مراحل تطور المجتمع اليمني وأساليبه الإنتاجية، سواء لمواجهة مشكلاته، أو لتحقيق التطور والنهوض بمستوى الحياة.

وكل هذا ما نصت عليه ولخصته المادة (3) من القانون العام للتربية والتعليم، بما يلي:

(تنبثق فلسفة التربية وأهدافها في الجمهورية اليمنية من عقيدة الشعب الإسلامية، ودستور البلاد، ومن تراثها العربي والإسلامي، ومن أهداف ثورتي سبتمبر وأكتوبر، ومن رصيد الحركة الوطنية اليمنية وتجربتها، ومن خصائص المتعلم، وحاجات المجتمع).

رابعا: الأسس العامة لفلسفة التربية في المجتمع اليمني

تشير هذه الأسس أن تحليل فلسفة التربية في المجتمع اليمني قد انتقلت إلى مستوى أدنى أكثر تخصيصاً وأدق تفصيلاً، لتباشر عملها في صياغة مفردات التربية، ومحاور توجيهها للعمل التربوي، لتقترب بهذا خطوة إلى مستوى التطبيق، على ضوء هذه الأسس تتحدد غايات التربية كخطوة مرحلية، تمهيداً لتحديد أهداف النظام التربوي. ومن دراسة مواد القانون العام للتربية والتعليم للجمهورية اليمنية لعام 1992م، يمكن أن نستخلص مجموعة من الأسس العامة لفلسفة التربية في اليمن، وهي:

1- الأسس الفكرية

تحتوي هذه الأسس على العقائد الإيمانية، ومطالبها التعبيرية، وما تتضمنه من أفكار وتصورات، ومبادئ ومسلمات، ستوجه تفكير الإنسان وتحكم آرائه، وتوجه أقواله وأفعاله، ذلك أن العقيدة الإسلامية قدمت تصورات واضحة ومترابطة، وإجابات شاملة كافية شاملة عن الإنسان وطبيعته، والكون وأصله، والوجود وماهيته، والحياة ومغزاها، والمعرفة ومصدرها، والقيم وأساسها، بما يجعل الإنسان يسلك السلوك الذي يحقق

به تلك التصورات، ويحقق الهدف الذي خلق من أجله، سواء كان هذا السلوك فرديا أو جماعياً.

ومن هنا اعتبرت العقيدة الإسلامية مرتكز التربية اليمنية، كأساس لبنائها الفكري، وإطاراً عاماً لمضمونها، ومحتوى عملياتها، وموجه لخط مسارها، ولهذا صار القرآن والسنة النبوية الصحيحة المصدرين الرئيسيين للنظرية التربوية اليمنية بكل عناصرها، وهذا ما أكدته وعبرت عنه مواد قانون التعليم بما يلي:

- "الإيمان بالـلـه ووحدانيته، خلق الكون وسخره للإنسان وفق سنن إلهية دقيقة وثابتة" [13].
- "الإيمان بالإسلام عقيدة وشريعة ونظاماً شاملاً ينظم شئون الحياة... والقرآن والسنة الصحيحة يمثلان المنبع الروحي، والمرجع التشريعي الأوفى. وهما المصدران الأساسيان للنظرية التربوية بكل عناصرها" [14].
- "الإيمان والالتزام بالمثل العليا العربية والإسلامية والإنسانية القائمة على مكارم الأخلاق واحترام حقوق الإنسان وحريته وكرامته" [15].
- "اعتماد مصادر المعرفة المتعددة، والعلوم وحدة واحدة في منطلقاتها وغايتها" [16].

وبهذا الأساس اعتبر الإسلام عقيدة وشريعة، تقوم على:

1- الإيمان بالـلـه خالق الإنسان والسموات والأرض، والإيمان بالقيم والمثل العليا للإسلام. فكراً وسلوكاً.
2- اعتبار الإسلام رسالة حضارية إنسانية لكونه نظاماً شاملاً، فكرياً وسلوكياً لتكوين حياة فاضلة في الدنيا والآخرة.
3- التسليم بأن الإسلام نظام قيمي متكامل يوفر القيم والمبادئ الصالحة المكونة لضمير الفرد والجماعة.

4- إعلاء مكانة الإنسان، بقدر حاجته البيولوجية، بتوازن واعتدال، واحترام عقله كأسمى ما كرمه اللـه، وتحضه على العلم والعمل النافعين، وتدفعه إلى الخلق والإبداع للعيش في أمن وسعادة.
5- إن الإسلام مثلما هو دعوة للإخاء والتعاون، هو دعوة لنبذ التقليد الأعمى والتواكل، والأخذ بكل الأسباب لتغيير الواقع وتطويره.
6- إبراز الترابط الوثيق بين العروبة والإسلام، وإبراز دور اليمنيين في تلبية دعوة الإسلام، والمساهمة في نشره، ورفعة شأنه خلال مراحل تطوره.

2- الأسس الوطنية

وهي التي تختص بتحديد مقومات المجتمع اليمني ، وكيانه السياسي والاجتماعي والثقافي، بما يبرز مكونات الثقافة الوطنية بأبعادها المختلفة. وتتضمن هذه الأسس التأكيد على ما يلي:

1- اليمن دولة عربية مستقلة ذات سيادة، دينها الإسلام، ولغتها العربية، ونظامها السياسية والاجتماعية جمهوري ديمقراطي.
2- اليمن جزءً من الوطن العربي، والشعب اليمني جزء من الأمة العربية، وتقوم بين اليمن وأقطار الوطن العربي روابط اللغة، والدين، والتاريخ، والمصير واليمن أيضاً جزء من الأمة الإسلامية بينهما روابط مشتركة كالدين ووحدة الغاية والمصير...الخ.
3- اليمن وحدة لا تتجزأ أرضاً وشعباً، ولا مكان بين اليمنيين لدعاة الإقليمية والسلالية والقبلية والطائفية أو لأشكال التمييز والتعصب.
4- وحدة اليمن قدر ومصير الشعب اليمني، لا يجوز ولا يحق التفريد بها لأي سبب من الأسباب، وعلى كل أبناء اليمن أفراداً وجماعات يقع مسئولية حمايتها والدفاع عنها.

5- الشعب اليمني شعب عريق أسهم خلال مسيرته التاريخية في بناء الحضارة الإنسانية، بما أوجده من معارف وآداب، وما ابتكره من أساليب هندسية في العمارة وبناء السدود، وأنظمة الري والزراعة، وإقامة المدرجات الزراعية، وما أنجبه من مفكرين وقادة وفحول الشعراء، مما يجعل الثقافة اليمنية في بعدها التاريخي ضاربة الجذور، ومستمرة التواصل، كي تشكل أبناء اليمن وتخلق فيهم ليس حب الانتماء لها، وإنما أيضاً خلق العزيمة والإصرار على الأداء والإنجاز.

6- لليمن حضارة إنسانية قديمة انفتحت على غيرها من الشعوب والحضارات الأخرى، تفاعلت معها وأثرت عليها وتأثرت بها، مما كان له الأثر في ازدهار اليمن، وحفظ لليمن مكانه المتميز عبر العصور، وحلقة صلة وتواصل بين الثقافات والقارات. وهذا إذا كان مجالاً لتشكل شخصيات أبناء اليمن مما يعزز حبهم لوطنهم وانتماءهم له، فإن ذلك يكون مصدراً لاستلهام الدروس والعبر، واستنهاض الهمم لتحقيق تطلعات اليمن في التقدم والازدهار.

وقد عبر قانون التعليم اليمني عن هذا الأساس، ونص عليه بأن "اليمن وحدة لا تتجزأ، وهي دولة عربية، نظامها جمهوري وديمقراطي وحب الوطن والاعتزام به والاستعداد لخدمته وحمايته. والدفاع عن العقيدة والوطن واجب إيماني، ولليمن تراثها الحضاري الذي يؤهلها لبناء حضارة حديثة، تسهم في تقدم الحضارة البشرية" [16].

3- الأسس القومية

يقوم هذا الأساس على تأكيد عروبة اليمن وانتمائه إلى أمة واحدة ذات قومية عربية إسلامية واحدة، تجسدها روابط مشتركة وثيقة لا تنفصم عراها، مهما وجدت اليوم حواجز ومسافات... هي في الشكل أكثر منها في الجوهر، وكل جزء أو قطر من هذه الأمة يستمد إطار ثقافته بجانبيها الفكري والمادي من القومية العربية، بماضيها، وحاضرها، ومستقبلها.

وعلى أية حال تتبلور الأسس القومية في اليمن فيما يلي:

- اللغة العربية لغة اليمن الرسمية، والإسلام دينها الرسمي، ومهام صارت اليمن جزءا من الأمة العربية الإسلامية، فاللغة العربية إذا كانت أساس وجود الأمة العربية، والدعامة الرئيسية للثقافة العربية، فإن الإسلام قد أعاد صياغة هذه الثقافة وأسس بناءها، ومسار توجهها، فصار الإسلام روح هذه الثقافة وعقلها، وما نجم عن العربية والإسلام من قيم ومفاهيم، واتجاهات ومعايير سلوك تميز العرب بخصائص وسمات حيثما عاشوا وأينما حلو. فصارت القومية العربية حقيقة راسخة وثقافتها العربية يتقاسمها كل أقطارها.
- الاعتزاز والفخر بالانتماء إلى الأمة العربية، باعتبارها تمثل نمطا فريداً لحضارة عربية ممتدة في عمق التاريخ، واستمرت عبر العصور، مصدراً للقيم الأخلاقية الرفيعة، والتجارب الإنسانية في الأدب والفنون والعلوم، وتقدم للبشرية مفكرين وعلماء أسهموا بتقدم البشرية، وتستمر هذه الأمة في العطاء الإنساني المتميز، مما يجعل شرف الانتماء إلى هذه الأمة فخراً لكل عربي، وما يتطلبه هذا من واجب حمايتها والدفاع عنها.
- الإيمان بالوحدة العربية كضرورة لازمة تفرضها معطيات الماضي ومطالب الحاضر، وتحديات المستقبل، ووحدة الأرض وتكامل أجزاءها ومواردها. وفوق هذا الحفاظ على كيان هذه الأمة ووجودها، مما يفرض الدعوة لها، والعمل على إقامتها وحمايتها من الطامعين والمتآمرين سواء داخلياً أو خارجياً.
- القضية الفلسطينية، قضية كل العرب، يجب التصدي لها من قبل كل العرب أفراداً وجماعات، رسمياً وشعبياً، كواجب ديني وإنساني، والعمل بكل السبل لتحرير فلسطين والمقدسات الإسلامية، وإرجاع الحق لأصحابه الشرعيين، ثم إن

العدوان الصهيوني على فلسطين والأراضي العربية، إذا كان تحد سياسي وعسكري، وخطر يهدد العرب على الدوام، فإن فلسطين والكيان المغتصب لها يمثل ميدان المواجهة الأول للصراع الحضاري بين الأمة العربية وأعداءها التاريخيين. وهذا ما عبر عنه قانون التعليم بوجوب "الاعتزام بالأمة العربية، تاريخاً، ولغة وثقافة، وقيماً أخلاقية عليا، والاستفادة من تراثها، وإبراز دورها الحضاري وسماتها وخصائصها الإسلامية"[18].

- واعتبار اللغة العربية هي عماد الثقافة العربية الإسلامية والهوية القومية، في وضع أسس الوحدة العربية تتميز بقدرتها المتجددة مع تطور الحياة، وبسعتها، ودقتها في التعبير عن الأفكار والمشاعر والمعارف"[19].
- "تأكيد وترسيخ قناعة المتعلمين بضرورة مواجهة أشكال التحديات والتآمر على اليمن والأمة العربية والإسلامية، وضرورة محاربة الاستعمار بكافة أشكاله والتصدي للتآمر الصهيوني، وتحرير فلسطين وكافة الأراضي العربية، واعتبار ذلك القضية الجوهرية للأمة العربية والإسلامية"[20].

4- الأسس الإسلامية

يتوجه هذا الأساس إلى تأكيد انتماء اليمن للأمة الإسلامية، تفرضها روابط الدين الإسلامي عقيدة وشريعة، وما نجم عنه من توحيد الأفكار والمشاعر، والقيم والاتجاهات، وما تراكم من تراث إسلامي فكري وسلوكي، صار الزاد الذي ينهل منه المسلمون، ويحددون بواسطته أساليب حياتهم، مما يجعل اليمن موحد الفكر والغاية والمصير المشترك، مع غيره من المجتمعات الإسلامية، ويتبلور هذا الأساس باليمن في:

- وجوب الانتماء إلى الأمة الإسلامية كفرض ديني، وواجب حياتي، ومصالح مشتركة حالية ومستقبلية، مما يجعل كل يمني يعتز بانتمائه إلى الأمة الإسلامية، والسعي إلى توثيق الروابط بين الشعوب الإسلامية.

- الإيمان بالثقافة الإسلامية وقيمها الإنسانية السامية كأساس يوحد اليمنيين مع أمتهم الإسلامية، باعتبارها خلاصة تجارب الشعوب الإسلامية، وبما يسهم في تطوير هذه الثقافة وإثرائها من ما استحدث في كل مجتمع إسلامي، لإناء عطائها الإنساني.
- التسليم بأن للأمة الإسلامية قضايا وتحديات مشتركة تفرض على كل مسلم، مهما كانت لغته ولونه ومذهبه أن يتصدى لها بالفكر والعمل بالجاد المشترك، بما يؤدي إلى حمايتها من الأخطار التي تتهددها داخلياً وخارجياً.
- العمل على إبراز الدور الحضاري والإنساني للفكر والثقافة الإسلامية، وإبراز دورها، وإسهاماتها في الحضارة العالمية، خلال عصور التاريخ البشري، ومن خلال ما قدمه العلماء والمفكرون، والقادة والمصلحون الإسلاميون، من أفكار ونظريات ومعارف وإنجازات علمية في مجالات الآداب والفنون والعلوم الطبيعية أفادت البشرية.
- الإيمان بالعلاقة الوثيقة بين العروبة والإسلام، على أساس أن العرب مكلفون يحمل راية الإسلام ونشرها، دون أي تمييز. على غيرهم من المسلمين، والإسلام جاء ليفجر طاقات العرب وقدراتهم على الخلق والإبداع، ليكونوا خير أمة لنشر رسالة الدين الإسلامي.

وتوضح هذه الحقائق وتلخصها المواد التالية من قانون التعليم:

"الانتماء إلى الأمة الإسلامية واجب شرعي، يربط بين جميع المسلمين عقيدة وتاريخ وثقافة ومصالح"[21].

5- الأسس الإنسانية

طبيعي أن تكون لفلسفة التربية في المجتمع اليمني، كأي مجتمع مستبصر بوجوده، أن تتسع رؤيتها- بحكم طبيعتها التأملية الشاملة- لتشمل حياة الإنسان والمجتمعات

الإنسانية على هذا الكوكب، فالمجتمع اليمني لا يمكنه العيش بمنأى عن المجتمعات والثقافات الإنسانية الأخرى، بل العكس من ذلك، فحياة الإنسان وبخاصة المعاصرة مترابطة، متداخلة بصورة أو بأخرى إيجاباً أو سلبياً. وتتضمن هذه الأسس في المجتمع اليمني ما يلي:

- اليمن جزء من العالم، مما يفرض عليه الانفتاح والتفاعل المتبادل معه بما يحفظ الوجود الإنساني، ويحقق رفاهيته، وذلك من خلال إقامة الصلات والروابط والاحتكاك الثقافي، بما يؤدي إلى زيادة التفاهم بين الشعوب، وتبادل المنافع، وحماية المصالح المشتركة في إطار الاحترام المتبادل، والعلاقات المكافئة، وما يؤديه ذلك إلى تعزيز السيادة الوطنية وتحقيق مصالح اليمن.
- مساهمة اليمن مع كل دول العالم، لإرساء مبادئ الحق، والحرية، والعدل والمساواة بين الشعوب على مستوى الأفراد والجماعات والمجتمعات، كمطلب إنساني للحياة والعيش بكرامة، وما يفرضه ذلك من نصرة الشعوب المظلومة لاسترجاع حقوقها المشروعة، ونبذ التسلط والهيمنة، والتخلص من التعصب والانغلاق.
- متابعة التغيرات والمستحدثات الجديدة التي يموج بها العالم في مختلف المجالات وخاصة في مجال العلم والتكنولوجيا، بما يمكن اليمن من استنباط واقتباس التجارب والأساليب الجديدة التي تعزز التطور وتحقق التقدم المنشود.
- المشاركة الإيجابية في حفظ السلام والأمن الدوليين، والمساهمة في الحفاظ على البيئة، وما يتهددها من أخطار التلوث والأسلحة النووية.
- المساهمة في بناء الحضارة الحديثة، بما تقدمه اليمن من مبتكرات ومخترعات، وأساليب جديدة لتعزيز نمو الحضارة العالمية.

ويلخص قانون التعليم هذا الأساس بوجوب: "الانفتاح الواعي على الثقافات، والحضارات العالمية جزء من السياسة التعليمية يجسد التطلعات النبيلة للشعب اليمني، بما يحقق الحرية والعدالة والمساواة، والسلام، والتواصل، والتعارف والتفاهم بين الشعوب" [22].

6- الأسس الاجتماعية والثقافية

تمشياً مع الدستور وقانون التعليم، فإن هذه الأسس تتضمن ما يلي:

- أفراد المجتمع متساوون في الحقوق والواجبات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، بغض النظر عن أي اعتبارات مناطقية أو سلالية، أو مذهبية أو قبلية، أو مكانة اجتماعية، ولا تتميز بين اليمنيين لأي سبب، ومعيار المفاضلة بينهم يتم على أساس العمل النافع للفرد والمجتمع.
- الفرد بطبيعته قابل للخير والشر، وقدرته على صلاحه يتوقف على ظروف التنشئة والتربية، وفي وسع كل فرد أن يحقق ذاته المتكاملة فكراً وسلوكاً، إذا أتيحت له فرص النمو المتوازنة جسدياً وعقلياً ووجدانياً، ولهذا تكفل الدولة تكافؤ الفرص أمام اليمنيين، اجتماعياً وسياسياً، واقتصادياً، وثقافياً.
- حرية كل يمني مكفولة وكرامته موفورة ، وكل فرد مسئول عن أعماله، يتحمل تبعيتها أمام ربه ومجتمعه.
- العدل الاجتماعي وإقامة التوازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع أساس تعاون أفراده وتكافلهم، ودعائم تماسك المجتمع وبقاؤه.
- التعليم حق لكل اليمنيين، تكفله الدولة، وتيسر تقديمه، بما يضمن إنماء كل فرد شخصيته، وقيامه بأدواره النافعة له والمجتمعة.
- العمل حق لكل مواطن، وواجب عليه إذا بلغ سن العمل، ولكل فرد الحق في اختيار العمل الذي يناسبه، لإنماء شخصيته وتطوير مجتمعه.

- حرية البحث العلمي، وما يسفر عنه من إنجازات أدبية وفنية وثقافية، على أساس أن العلم والتكنولوجيا، أداة التغلب على مشكلات المجتمع وتحدياته وعماد قوة المجتمع وتقدمه.

تقدم المجتمع اليمني وتطوره رهن بتنظيم أفراده وفئاته وانخراطهم الواعي بأنشطة المجتمع المختلفة، على أساس القيم الثقافية النبيلة، وضوابط السلوك، وما يتبع ذلك من بذل الجهد والعرق، وتحمل المسئولية، ومحاربة الاتكالية، وتغليب المصالح العامة على المصالحة الذاتية، وكل ما يحقق شروط النهوض الحضاري للمجتمع اليمني حاضراً ومستقبلاً.

ومما أشار إليه قانون التعليم في هذه الأسس ما يلي:

"تعمل الدولة على تحقيق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص في التعليم، ومراعاة الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي تقف عائقاً أمام بعض الأسر للاستفادة من حق أبنائهم في التعليم" [23].

التربية الشاملة والمتكاملة والمتوازنة للإنسان اليمني هي أهم مقومات التنمية الشاملة للمجتمع والدولة، وتنمية روح الدفاع عن العقيدة والوطن والأمة العربية والإسلامية، وبناء القوة بجميع أشكالها أساس له الأولوية في تكوين شخصية التعليم، بما يحقق الحصانة للفرد والمجتمع والدولة والأرض من الاستلاب بكل أشكاله [24].

- "التعليم مجاني بكل مراحله تكفله الدولة وتحقق الدولة هذا المبدأ تدريجياً وفق خطة يقرها مجلس الوزراء" [25].
- "تأكيد مبدأ مسئولية الإنسان الفردية والمباشرة عن نفسه وأفعاله وضرورة احترامه لحقوق الآخرين" [26].
- "تأصيل وتشجيع مجالات البحوث والدراسات العلمية وتطوير مؤسساتها" [27].

7- الأسس التنموية

تعد الأسس التنموية من المصادر الهامة في الوقت الحاضر لفلسفة التربية في اليمن كغيرها من البلدان النامية، نظراً لتصدر التنمية مجال الاهتمام الأول، والشغل الشاغل لهذه الدول وشعوبها، وتتبلور هذه الأسس في:

- اعتبار التربية عملية تنموية في جوهرها، تمد قطاعات العمل والإنتاج بالقوى البشرية المؤهلة والمدربة في كافة المهارات، والمهن، وعلى جميع المستويات، القادرة على الأداء والإنجاز، ومتابعة الأساليب الجديدة، وفي التحسين والتطوير، لرفع معدلات التنمية، والتكيف مع التغيرات الجديدة في المجتمع.
- اعتبارها جزءاً من عمليات الإنتاج، كون المعارف والمهارات، والاتجاهات التي يكتسبها الأفراد عن طريق مؤسسات التعليم، تعتبر أساس الإنتاجية الفردية والمجتمعية وزيادتها، وتحسينها.
- اعتبار التربية عملية استثمارية، كون النفقات المالية المستثمرة في التعليم تحقق أرباحاً مالية عالية تفوق أي صناعة من الصناعات، بجانب العوائد الاجتماعية والسياسية والحضارية.
- اليمن بلد موارده الطبيعية محدودة، ويعول على القوى البشرية لتعويض ذلك النقص، بتنمية مهارات القوى البشرية وقدراتها الإبداعية والابتكارية، فأصبحت التربية مفتاح التنمية الشاملة في اليمن.
- إتباع التخطيط العلمي للنظام التعليميين لتحقيق التوازن بين أنواع التعليم ومؤسساته وتطويره، كي يلبي تطلعات أبناء اليمن، ويفي باحتياجات التنمية من القوى العاملة الماهرة، ويستوعب متطلبات العصر والتقدم العلمي والتكنولوجي.

- العمل على المواءمة بين حاجات التنمية من القوى البشرية، وحاجات الفرد من التربية، لتكوين شخصيته المتفردة، باعتبار التربية حقاً إنسانياً قبل أن تكون حاجة تنموية، وفي هذا الشأن نص قانون التعليم على ما يلي:

"النظام التربوي والتعليمي نظام متكامل ومتوازن يلبي احتياجات المجتمع وخطط التنمية من القوى البشرية، وإثراء المعلومات والقدرات الذهنية والنفسية للدارسين، بما يمكنهم من مواجهة الحياة بوعي واستثارة، الأمر الذي يتطلب التخطيط العلمي المستمر في جميع المراحل التعليمية، وتنويع المؤسسات التعليمية التخصصية القادرة على مواكبة التطور المستمر بما يتفق ومتطلبات العصر ثقافياً وتكنولوجياً، وبما ينسجم مع الذاتية الثقافية للمجتمع" [28].

اعتبار التعليم إلى جانب كونه استثماراً بشرياً تنموياً بعيد المدى، فهو حق إنساني مشروع تكفله الدولة وتيسره لجميع أبناء الشعب" [29].

الإسهام في خلق المجتمع المتعلم المنتج وفي صنع التقدم الثقافي والتطور الاجتماعي والاقتصادي الشامل للإنسان والوطن" [30].

8- الأسس التربوية

تختص هذه الأسس بقيام نظام تربوي حديث شامل ومتوازن للفرد والمجتمع من خلال الآتي:

- تكوين نظام تربوي شامل الأنواع والتخصصات، قائم على العدل في توزيع الخدمات والإمكانات التعليمية بين المناطق والمحافظات، ويسعى إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين الذكور والإناث، والصغار والكبار.
- أن يرتبط النظام التربوي عضوياً بواقع اليمن وظروفه وبالمتغيرات الإقليمية والدولية، لإثرائه وتطوره، القادر على مواكبة التطور المستمر وتحديات العصر.

- توجيه العمل التربوي بما يؤدي إلى تربية شاملة متجددة تتكامل فيها المعارف النظرية والتطبيقية، لتنمية شخصية الفرد وتفتح قدراته في الجوانب الروحية والذهنية والنفسية، والجسمية، لتكوين المواطن المستنير، بما يحصنه من الاستلاب الحضاري، وينمي لديه حب الوطن، وروح الدفاع عن العقيدة والوطن والثقافة.
- مراعاة حاجات المتعلم كمدخل لتجويد التعليم واعتبار الجوانب النفسية للمتعلم معياراً لفاعلية العملية التربوية.
- توسيع مفهوم التربوية والتعليم في كل مراحل وأنواع التعليم لإعادة صياغة التربية السياسية والقومية، وتتكامل الخبرات العلمية والعملية، والروحية والثقافية.
- تنظيم العمل التربوي على القيم الأخلاقية والعلمية، ومعايير السلوك الإنساني لنشر مبادئ العدالة والديمقراطية، وتدعيم نظم البحث والتقويم والمتابعة.
- إصلاح النظام التربوي وتحديثه ليكون أكثر انسجاماً وتوافقاً مع التربية المستديمة والتعليم المستمر، ورعاية القدرات الإبداعية، والأخذ بصيغ وأنماط تعليمية حديثة بأساليب وطرق تعلم متطورة، وتحقيق التكامل بين المؤسسات التربوية، إلى غير ذلك.
- الاهتمام بإعداد المعلم باعتباره مدخلاً لإصلاح التعليم وتطويره وإعلاء مكانته الاجتماعية ودوره المتميز.

وهذا ما بينه قانون التعليم عن هذه الأسس بتضمنه ما يلي:

- "ترتكز السياسة التعليمية على المعايير العملية في التخطيط، وفي وضع المناهج والتقويم والمتابعة، والربط في التعليم قبل التخصص بين المعارف النظرية والمهارات الفنية، وعلى تحقيق التوازن في النظام التعليمي، والعدل في توزيع

الخدمات والإمكانات التعليمية بين المحافظات والمناطق، وعلى اللامركزية في الإدارة التعليمية"[31].

- "التعليم مهنة ورسالة، والمعلم حجر الزاوية في إصلاح وتطوير التعليم ويعمل النظام التربوي والتعليمي على تأكيد الرابطة العضوية بين النظرية والتطبيق، ويعتبر التعليم والتثقيف الذاتي وتكنولوجية المعلومات مدخلاً لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية"[32].
- أن يكون المعلم قدوة حسنة وأن يتم تعميق اتجاهات التفكير العلمي والمنهجي لديه[33].

الملاحظ على أسس فلسفة التربية هذه أنها تأخذ صفة العموم لما يريده المجتمع في نفسه وفي أبنائه، وهي بهذا تصبح ممكنة لوضع مجموعة من الأهداف العامة للتربية، التي بدورها تحدد محاور بناء التربية ومضمونها، وتوجه العمل التربوي أي تحدد ما سوف تقوم به التربية في الفرد من أبعاد مكوناته الروحية، والجسمية، والعقلية، والخلقية، والنفسية، من مختلف زوايا حياة المجتمع، بما يعكس تلك الأسس وتجسيدها في صورة موجهات لما يجب إحداثه في الفرد والمجتمع.

وحتى يقوم النظام التعليمي بتنفيذ تلك الأسس، فإنه يحتاج إلى أداة تنقلها إلى اتجاه محدد الوظائف والمهام، ومنظم الجهود والأعمال، كإطار عام يوجه العمل الإداري والفني، وفق اختيارات المجتمع وأولويات مرحلة التطور، وهذا ما يتناوله الموضوع التالي:

خامسا: مبادئ فلسفة التربية في المجتمع اليمني

تعد مبادئ فلسفة التربية ترجمة لأسس فلسفة التربية، تنقلها من مستوى العموم إلى مستوى الخصوص، حيث تنتقل فلسفة التربية هنا إلى مستوى أكثر تحديداً وتفصيلاً لما

سيقوم به النظام التعليمي، أي تحديد مجالات الحركة والعمل للنظام التعليمي ومؤسساته المختلفة، وهنا يكون دور السياسة التعليمية كإطار عام يحدد مجالات تحرك النظام التعليمي، وينسق الجهود ويوجه العمل الإداري والفني، لتحقيق الاختيارات الأساسية التي يستهدفها المجتمع وأفراده في مرحلة ما من مراحل تطوره. وعلى أساس ذلك الإطار (هذه المبادئ) يمكن تقويم إنجازات هذا النظام.

ومن تحليل هذان النظام، واستقراء مواد قانون التعليم في اليمن أمكن استخراج المبادئ الهامة التالية:

1- تعزيز مبدأ مجانية التعليم

تطبيقاً لعدد من أسس فلسفة التربية في اليمن، فإن مجانية التعليم خير وسيلة لتشجيع المواطنين والنشء الجديد على الالتحاق بالتعليم، باعتبار التعليم مثلما هو حق إنساني لتفتح قدراتهم وتشكيل شخصياتهم، فهو ضرورة اجتماعية لاكتساب ثقافة المجتمع وأسلوب حياته، وإيجاد الشعب المستنير القادر على صنع التقدم الاجتماعي والاقتصادي الشامل للإنسان والوطن وهذا ما أكده قانون التعليم في أن "التعليم مجاني في كل مراحله تكفله الدولة، وتحقق الدولة هذا المبدأ تدريجياً وفق خطة يقرها مجلس الوزراء" [34].

2- تحقيق مبدأ العدالة الاجتماعية

ويمكن النظر إلى هذا المبدأ من ثلاثة أبعاد متداخلة، كل بعد يحمل ضمناً الأبعاد الأخرى، أولها يشير إلى توفير الفرص التعليمية المتكافئة لجميع أبناء اليمن، بغض النظر عن مراكزهم الاجتماعية وأوضاعهم الاقتصادية، تدعيماً لمفهوم تكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم، وتأكيداً لجعل التعليم حاجة شعبية موجهة للمجتمع، ويشير البعد

الثاني إلى حق كل فرد في التعليم إلى أقصى ما تؤهله له قدراته واستعداداته. ويشير البعد الثالث إلى العدالة في توزيع الخدمات والإمكانات التعليمية بين المحافظات والمناطق والمدارسة وهذا ما يبينه قانون التعليم، بذكره:

"تعمل الدولة على تحقيق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص في التعليم ومراعاة الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي تقف عائقاً أمام بعض الأسر للاستفادة من حق أبنائها في التعليم" [35].

"ويشير القانون أيضاً إلى أن "التعليم حق إنساني مشروع تكفله الدولة وتيسره لجميع أبناء الشعب [36].

ويشير أيضاً إلى ضرورة "العدل في توزيع الخدمات والإمكانات التعليمية بين المحافظات والمناطق" [37].

3- الأخذ بالمنهج العلمي في التخطيط والتنفيذ للتعليم

لما كان التعليم عمل يتجه إلى المستقبل، وهذا المستقبل غير معروف، وهو أيضاً نظام يتبادل علاقة التفاعل مع نظم المجتمع، فلا بد من استخدام المنهج العلمي لتنظيم التعليم، ووضع خطط للتعليم، ووضع المناهج، وسبل التقويم والمتابعة، لضمان الوصول إلى النتائج المرجوة. وهذا ما بينه قانون التعليم بضرورة أن "ترتكز السياسة التعليمية على المعايير العلمية في التخطيط، وفي وضع المناهج والتقويم والمتابعة" [38].

4- تعزيز مبدأ الربط بين المعارف النظرية والمهارات الفنية

في إطار وحدة العمل وتكامل العلوم من أجل تكوين الشخصية المتكاملة في الحياة، وربط العلم بالعمل والنظرية بالتطبيق، فلا بد من المزج في التعليم قبل التخصصي بين المعارف النظرية والمهارات الفنية، بما يحقق وظيفة التعليم.

وهذا ما أكدته المادة (14) من القانون العام للتربية والتعليم المذكورة سابقاً.

5- حرية البحث العلمي

تأكيدات تتضمنها مبادئ فلسفة التربية، بحرية البحث العلمي وما تتوصل إليه البحوث والدراسات العلمية من نتائج وإنجازات أدبية، وفنية، وثقافية، وذلك لأن البحث العلمي الحر.. بما لا يتعارض مع قيم المجتمع، هو أساس تقدم المجتمع وازدهاره، وهذا ما أوضحه قانون التعليم بتأكيده على أن "حرية البحث العلمي والإنجازات الأدبية والفنية والثقافية مكفولة، بما لا يتعارض مع مبادئ وأهداف هذا القانون" [39].

6- تحقيق مبدأ التعليم الذاتي والمستمر

إن تحقيق النوعية المتميزة في التعليم حالياً ومستقبلاً تتوقف على أن تستند بنية التعليم وتطويره على إستراتيجية التعليم الذاتي والمستمر، أي تكون مهمة التعليم هو تعليم كل فرد أن يعلم ذاته بنفسه وأن يستمر الفرد في تعليم نفسه طول حياته، كون التعليم لا ينتهي بانتهاء سنوات الدراسة، وإنما يستمر من المهد إلى اللحد، وفي وقت تتزايد فيه المعارف وتطبيقاتها التكنولوجية، وما تلعبه من تغيرات على مواصفات أداء المهن والوظائف، وما يفرض على التعليم تعزيز مبدأ أن يكون الفرد مسئولاً عن تعليم نفسه بنفسه سواء أثناء سنوات الدراسة أو بعدها، وفي هذا الخصوص يشير قانون التعليم إلى "... ويعتبر التعليم والتثقيف الذاتي أداة للتعلم المستمر..".

7- تحقيق الاستثمار الأمثل للتعليم

في ظل تزايد الإنفاق على التعليم سواء من قبل الحكومة أو المواطنين، في وقت ترتفع فيه تكاليف التعليم، مقابل عجز الدولة والمواطنين من تخصيص أموال إضافية له، فقد استدعى هذا الاستثمار الأمثل للتعليم، لتحقيق القواعد المنشودة الفردية والمجتمعية، دون إخلال بالاعتبارات الإنسانية، ويرتبط الاستثمار الأمثل لمدخلات التعليم، بتقليل شتى صور الهدر البشري والمادي. هذا ما بينه قانون التعليم "باعتبار التعليم إلى جانب

كونه استثماراً تنموياً بعيد المدى فهو حق إنساني مشروع تكفله الدولة وتيسره لجميع أبناء الشعب" [40].

8- تأكيد مبدأ شعبية التعليم

ويعني به اعتبار التعليم حاجة إنسانية قبل أي شيء آخر، لتمكين الفرد من تحسين غذائه، وصحته، وتحسين أحوال معيشته وتطوير علاقاته بمحيطه الاجتماعي، ورفع مستوى وعيه وإدراكه لما حوله، مما يستدعي تقديم فرص التعليم لكل أفراد المجتمع، كحق مشروع، وجعله حاجة شعبية ميسرة للصغير والكبير والذكور والإناث، وما يتطلبه ذلك من تطوير صيغ وأساليب تعليم وتعلم جديدة، ومن ذلك الاهتمام بالتعليم اللانظامي واستحداث أنماط جديدة تلائم ظروف السكان، ومما أثاره قانون التعليم في هذا الشأن أن "التعليم حق إنساني مشروع تكفله الدولة وتيسره لجميع أبناء الشعب"[41].

9- تعزيز مبدأ إلزامية التعليم الأساسي

تفرض التغيرات السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية المتسارعة المجتمع اليمني ضرورة سد منابع الأمية، بمد فترة الإلزام لتشمل مراحل التعليم الأساسي البالغة 9 سنوات، وتعميم التعليم بهذه المرحلة على الأطفال في سن هذا التعليم، وتصبح هناك مسؤولية وطنية وأخلاقية وقانونية أمام الآباء لإرسال أبنائهم للالتحاق بالتعليم الأساسي، حيث اعتبرت هذه المراحل الحد الأدنى من التحصيل المعرفي والثقافي للفرد كي يواجه المتغيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وهذا ما نص عليه قانون التعليم بذكره أن "التعليم الأساسي تعليم عام موحد لجميع التلاميذ في الجمهورية، ومدته (9) سنوات، وهو إلزامي ويقبل فيه التلاميذ من السادسة" [42].

10- تعزيز مبدأ اللامركزية في الإدارة التعليمية

لقد صار التعليم مهمة قومية تخص كل السكان، وعليهم دعمه وتوجيهه بما يلائم ظروفهم واحتياجاتهم منه. وفي إطار توجه اليمن نحو ترسيخ قاعدة الحكم المحلي،

وضرورة مشاركة المناطق في دعم التعليم واختلاف ظروف المدارس والمراكز التعليمية، في المديريات، والمحافظات، فقد استدعى ذلك التوسع في لامركزية الإدارة التعليمية، بإعطاء المحافظات، والمديريات، والمدارس التعليمية المساحة الكافية لتحمل المسؤولية في تسيير شئونها وفق ظروفها، واتخاذ القرارات التعليمية. وهذا ما أكده قانون التعليم، بأن السياسة التعليمية ترتكز على "اللامركزية في الإدارة التعليمية" [43].

تلك هي أهم مبادئ فلسفة التربية في المجتمع اليمني وليست كلها، والتي أمكن استخلاصها من قانون التعليم، وهي تمثل في تحليلها النهائي مبادئ السياسة التعليمية.

بهذه المبادئ رسمت مواصفات المخرجات النهائية للنظام التعليمي اليمني وأصبح معيار كفايته يتمثل في تربية مواطن:

- مؤمن بعقيدته الإسلامية وما قدمته من تصورات حول الكون، والحياة والإنسان...الخ.
- متحلي بالقيم والمثال العليا العربية والإسلامية.
- منتم إلى وطنه اليمني ، ومعتزاً بتراثه وبولائه له، وملتزماً بعاداته وتقاليده وحمايته.
- منتم إلى قوميته العربية وأمته الإسلامية، معتزاً بالانتساب إليها متفاعلاً معها في السراء والضراء.
- منفتح على الثقافات والحضارات الإنسانية العالمية، ساعٍ إلى ترسيخ مبادئ التفاهم والتعاون، وتبادل المصالح بين الشعوب والمجتمعات.
- منتج يستطيع من خلال مهارته واتجاهاته ومعارفه الإسهام في نهضة بلده وتقدمه.
- محب لعمله، أمين في أداء واجباته، ساع إلى تطوير مهاراته وأساليب عمله.

- متفاعل مع أحداث مجتمعه ومشكلاته، وظروف بيئته ومطالبها.
- متعاون مع محيطه في العمل والشارع والحارة، متسامح ودود مع الآخرين مقدام لفعل الخير.
- باحث متطلع إلى إثراء معارفه، وإنضاج آرائه. ودارس يتابع كل جديد.
- مبدع خلاق في حياته ومجال عمله، وفي حدود إمكاناته.
- تواق إلى بلوغ الخصال الحميدة في القول والسلوك.

بمبادئ فلسفة التربية هذه، سواء بلغت حالتها المثلى أو وقفت وسطا أو أدنى، أو بين هذا وذاك، فإن فلسفة التربية قد أخذت توجه أنشطة النظام التعليمي بوحدات التنفيذية ومؤسساته المختلفة، وما يجب أن تسلكه وتقوم به لبلوغ الأهداف المنشودة في الفرد والمجتمع، كما سبق شرحه.

غير أن الوصول إلى تلك الأهداف يمر بخطوات وعمليات وسطية، تظهر ي صورة إستراتيجية، ثم خطة أو خطط مرحلية، وبرامج ومشروعات، تسلسل، لتمكن من الوصول إلى تلك الأهداف، حيث تقوم الإستراتيجية بالاختيار بين الطرق المتعددة وفق بدائل مناسبة، تعتمد على مجموعة من الأساليب والأدوات التي تساعد على الاختيار المناسب لهذه البدائل، بما يوجه سير العمل واتجاهاته بالنسبة للمواقف المختلفة.

وفي ضوء الإستراتيجية التربوية واختيارها للطريق السليم، ومسالكها المختلفة لتحقيق الأهداف المنشودة، يمكن وضع خطة أو خطط تعليمية تتولى تنظيم الأعمال، وتنسيق الجهود والمواقف، لتنفيذ البرامج والمشروعات، وفق الموارد المالية والإمكانات البشرية، وفي ضوء تقدير العوامل والقوى المؤثرة على التنفيذ، وبما يؤدي في نهاية المطاف إلى تنفيذ الأهداف التربوية. وهذا معناه تحقيق الأهداف التي وضعتها فلسفة التربية، أو تحقيق فلسفة التربية في النهاية، والتي تحقق بدورها فلسفة المجتمع، وما يرغبه في نفسه وفي أبنائه في أفضل صورة يكون فيها.

هذا من الوجهة النظرية يبدو منطقياً ومحكماً، ولكن لماذا لم تصل التربية في اليمن إلى بلوغ تلك الصورة التي رسمتها فلسفة التربية في المجتمع اليمني؟

لعل الإجابة على هذا التساؤل الهام قد يحتاج إلى دراسات عملية متعمقة رسمية وغير رسمية، لتحديد مواقع الخلل، ونواحي القصور والتعثر، ولكن لا يمنع هذا من التقدم بأفكار أولية تشير إلى بعض أو إبراز الجوانب من ذلك الخلل. وهذا ما يمكن تبيانه في الموضوع التالية.

سادساً: نظرة تحليلية نقدية لفلسفة التربية في المجتمع اليمني

بالنظر إلى صور تحليل فلسفة التربية في المجتمع اليمني وكيفية ترجمتها على الخط الممتد من مستوى العموم إلى مستوى الخصوص ، ومن مستوى التوجيه إلى مستوى التطبيق والتنفيذ، يبدو أن العبر ليست في وجهة النظر تلك والتي تشكل خلفية بناء تلك الفلسفة، وإنما العبرة في التطبيق والتنفيذ، ففلسفة التربية بحكم طبيعتها غير المرئية واهتمامها بالغايات البعيدة فإنه عند انتقالها إلى مستويات التحديد والتخصيص، واقترابها من التطبيق والتنفيذ تصبح غير مرئية من جهة، وتأخذ أسماء بديلة لخطوات وعمليات إجرائية من جهة أخرى، مما يجعل الكثيرين بحكم استغراقهم في مهام وأداءات يومية يفقدون التواصل مع فلسفة التربية، ولا يعيرونها وزناً كافياً. والخطير في الأمر أن هذا التواصل يكاد يكون مفقوداً لدى معظم المعلمين في المدارس، ولكنهم وبحكم تربيتهم في مجتمع إسلامي نجدهم يربون اقتداءاً ومحاكاة، كما ربوا، دون أن يدركوا أنهم ينفذون فلسفة تربية المجتمع، وما يرافق ذلك من تخبط وعشوائية ما يفقد فلسفة التربية معناها وغايتها.

يبدو أن الواقع التربوي اليمني اعقد من هذه الملاحظة الأولية لتطبيق فلسفة التربية، إذ توجد اختلالات حادة، وأوجه تعثر كثيرة بين ما هو معلن ومكتوب من

قواعد ومبادئ فلسفة التربية اليمنية، وبين ما يطبق ويمارس في واقع التربية، مما يدفعنا إلى القول إن هناك صعوبات ومشكلات تحول دون توجيه فلسفة التربية في اليمن للعديد من الأنشطة والعمليات التربوية في كل متكامل ومنسجم، في الوقت الذي وجدت تأثيرات عديدة لفلسفة تربوية معاصرة، أخذت طريقها إلى ميدان التربية في اليمن، بحكم ما تملكه من تنظيمات وتقنيات فنية جديدة، يخلو منها ميدان التربية اليمنية.

وعلى أية حال، هناك العديد من المشكلات والأسباب التي تحول دون التطبيق الفعلي والشامل لفلسفة التربية اليمنية في الواقع التربوي، يمكن استخلاصها في النقاط التالية:

- ضعف الوعي بفلسفة التربية لدى العديد من وحدات التوجيه والتنفيذ في ميدان التربية اليمنية، ودورها الهام في توجيه التربية في كليتها وعموميتها نحو غايات محدودة، بما في ذلك الربط بين أنشطة التربية وعملياتها المختلفة في اتساق وتوازن واستمرار، بل إن البعض ينكر وجودها وإن وجدت لدى القلة فلا دخل لها في أعمالهم، أو لا يعرفون حدود فعلها وتوجيهها لأعمالهم.
- غموض في ترجمة مستويات الأهداف التربوية، حيث قليلاً ما تعرف مستويات تنفيذية عديدة ما يخصها من أهداف، وإن وجدت فهي مقطوعة السياق وكثيراً ما ينحصر مهامها في إدارات روتينية، وهي بحد ذاتها محاكاة وتقليد للآخرين، ولما يتم في بلدان عربية أخرى. وفي ظل نقص اللوائح والتشريعات التربوية، وضعف الالتزام بها، بجانب ضعف أجهزة المتابعة والرقابة والتقويم، فلا وجود حقيقي لمستويات الأهداف التربوية، أو أنها لم تنتقل إلى حالة الوعي بها، وما دل على ذلك ما نجده من عدم إدراك غالبية المعلمين ومدراء المدارس لمستويات تلك الأهداف، وضعف معرفتهم بأنهم أساس تنفيذ فلسفة التربية في المجتمع اليمني، وتحقيق غايتها النهائية.

- غياب الأهداف التربوية للمقررات الدراسية، فحتى الآن لم توضع أهداف مفصلة لتدريس المقررات الدراسية، مقررة رسمياً من وزارة التربية والتعليم، سواء على مستوى النظام التعليمي ككل أو على مستوى المراحل الدراسية، أو على مستوى المقرر الدراسي الواحد، مما يجعل كل معلم يجتهد في وضع أهداف تمكنه من التدريس، مقلداً زملاءه القدامى، وفي ذلك تخبط وعشوائية، ودون إدراك لماهية أهداف التربية اليمنية والغاية النهائية منها، دون معرفته آن على عاتقه تقع المسؤولية الكبيرة في تحقيق فلسفة التربية في المجتمع اليمني.
- وجود انفصال واضح بين المسؤولين عن التوجيه والتصميم، وبين القائمين على الإشراف والتنفيذ والتطبيق، مما يجعل أداءات النظام التعليمي مجزأة مفككة وجهوده مبعثرة، مما يفقد فلسفة التربية وظيفتها وجدواها، وأخطر هذا الانفصال ما هو قائم بين واضعي المناهج، والموجهين، والمعلمين، ومدراء المدارس من جهة، وبين المعلمين، وبينهم وبين الموجهين، ومدراء المدارس من جهة أخرى، وكل طرف يؤدي واجبه كما يعرف ويرى.. وفي ظل غياب أهداف محددة لهذه الأطراف، والتسبب الإداري والمالي، وضعف الرقابة والتقويم، فإن ذلك يوسع شقة الانفصال ويزيد من حدة التباينات في الحقل التربوي.
- اختلاف أسس وضع المناهج، بالنظر إلى واضعي المناهج نجد أن كل واحد أو مجموعة منهم يعكس خلفيته الفكرية، وبالتالي يعكس فلسفته التربوية التي تأثر بها، بشكل أو بآخر، مما يجعل محتوى المنهج أو مقرر ما ينتمي في تصميمه وجوانب تطبيقه إلى فلسفات معاصرة، غير فلسفة التربية الإسلامية، مما يضعف حلقات التواصل والتكامل ويضعف من فلسفة التربية في المجتمع اليمني هي توجيه الأنشطة التربوية.

- طغيان الجانب السياسي على مهام المستويات الإدارية والفنية في وزارة التربية والتعليم، مما يجعل النظام التعليمي يركز على الشكل والكم بما أنجز، وعلى حساب المحتوى والأهداف الحقيقية للتربية، ويعزز ذلك ما يؤديه الجانب السياسي من تغيير القيادات التربوية، بما فيها الوظائف الإدارية، لاستقطاب الموالين والأنصار مما يفقد فلسفة التربية وظيفتها وجدواها.

وغير ذلك من المشكلات والأسباب الأخرى التي تحول دون التطبيق الشامل والفعال لفلسفة التربية في المجتمع اليمني، والتي تجعل أداءات النظام التعليمي مجزأة ناقصة الدليل والمغزى الحقيقي، ليس فيها روح، وبالتالي فإن ناتجه ومخرجاته غير مكتملة التكوين، يغلب عليها الصفة الشكلية المحافظة، بل وأحياناً الفوضوية الفاسدة التي تعكس القوى المهيمنة والمسيرة له.

المراجــــــع

مراجع الفصل الأول

1- لسان العرب لابن منظور، تحقيق عبد اللـه الكبير وآخـرون، القـاهرة، دار المعـارف، ط18، ص 1572.

2- المعجم الوسيط، أخرجـه إبـراهيم مصـطفى وآخـرون جـزء (1)، القـاهرة 1960، ص 356.

3- راجع: أحمد علي الحاج، أصول التربية، صنعاء، دار المنار، 1998، ص 14.

4- أحمد فؤاد الأهواني: جون ديوي، القاهرة، دار المعارف، 1959، ص41.

5- سعيد مرسي أحمد: تطور الفكر التربوي، القاهرة، عالم الكتب، 1982، ص270.

6- رونيه أوبير: التربية العامة، ترجمة عبد اللـه عبد الدائم، بيروت، دار العلم للملايين، 1983، ص22.

7- المرجع السابق، ص 22.

8- مفيد أبو مراد: الريادية في الثقافة والتربية، بيروت، دار الجيل، 1993، ص18،17.

9- محمد الهادي عفيفي: في أصول التربية الأصـول الثقافيـة للتربيـة، القـاهرة، الأنجلـو المصرية، 1976، ص 41.

مراجع الفصل الثاني

1- محمد الهادي عفيفي: المرجع السابق، ص 73.

2- المرجع السابق، ص 42.

3- سعيد إسماعيل علي، وزينب حسن: دراسات في اجتماعيات التربية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، 1982، ص 26،27.

4- محمد عكيلة وآخرون، مدخل إلى مبادئ التربية الكويت، دار القلم، 1984، ص 73.

5- نبيه محمد محمود: الأصول الفلسفية للتربية، القاهرة، الأنجلو المصرية، 1978، ص32.

6- مرجع سابق 33.

مراجع الفصل الثالث

1- عمر التومي الشيباني: فلسفة التربية الإسلامية، طرابلس- ليبيا، الشركة العربية للتوزيع، 1975، ص13.

2- استلخصت هذه التعاريف من المصادر التالية:

- حسن عبد الحميد: مدخل إلى الفلسفة، جامعة عين شمس ، 1980، ص 12،16.

- توفيق الطويل: أسس الفلسفة، ط2، ص 47.

- كولبه: المدخل إلى الفلسفة ترجمة أبو العلا عفيفي، القاهرة، دار النهضة العربية، 1965.

- أحمد الأهواني: معاني الفلسفة، القاهرة، ص 42.

3- حسان محمد حسان وآخرون: دراسات في فلسفة التربية، مرجع سابق ص12.

4- أحمد عزيز نظامي: دراسات ومذاهب، الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة، 1978،ص31.

5- أحمد علي الحاج: دراسات في أسس التربية مرجع سابق، ص 58.

6- راجع إبراهيم ناصر: أسس التربية، عمان، دار عمان، ط2، 1989،ص17.
7- صادق سمعان: الفلسفة والتربية ط1، القاهرة، دار النهضة العربية 1967،ص136.
8- محمد لبيب النجمي: مقدمة في فلسفة التربية ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية 1996، ص 31.
9- عبد اللـه عبد الدائم: نحو فلسفة تربوية عربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 1991. ص75.
10- محمد الهادي عفيفي: في أصول التربية الأصول الفلسفية للتربية، مرجع سابق، ص17.
11- عمر التومي الشيباني: فلسفة التربية الإسلامية، طرابلس/ ليبيا، ص 17.
12- عبد اللـه عبد الدائم: نحو فلسفة تربوية عربية، مرجع سابق، ص 75.
13- حسان محمد حسان: دراسات في الفكر التربوي ، جده، دار الشروق، 1983، ص.ص69،70 . أيضا هنترميد: الفلسفة أنواعها وشكلها، ترجمة فؤاد زكريا، القاهرة دار نهضة مصر، 1969.
14- محمد الهادي عفيفي: في أصول التربية، الأصول الفلسفية للتربية، مرجع سابق، ص11، ص12.
15- سعيد إسماعيل علي وآخرون: مرجع سابق، ص 53.
16- محمد الهادي عفيفي: الأصول الفلسفية للتربية، مرجع سابق، ص 14.
17- محمد منير مرسي: في فلسفة التربية، القاهرة، عالم الكتب، 1982، ص89.
18- محمد الهادي عفيفي: في أصول التربية، الأصول الفلسفية للتربية، مرجع سابق، ص18.

مراجع الفصل الرابع

1- سعيد إسماعيل علي: نظرات في الفكر التربوي المصري، استنسل 1983، ص12.
2- محمد منير مرسي: فلسفة التربية، مرجع سابق، ص 1640.
3- حسان محمد حسان: مقدمة في فلسفة التربية، مرجع سابق، ص 49.
4- أحمد الحاج: دراسات في أسس التربية، مرجع سابق، ص 101.
5- حسان محمد حسان وآخرون: مقدمة في فلسفة التربية، مرجع سابق، ص 52،53.
6- محمد سيف الدين فهمي: النظريات التربوية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1985، ص 32.
7- حسان محمد حسان وآخرون: مرجع سابق، ص 51.
8- المرجع السابق، ص 56.
9- توفيق الطويل: أسس الفلسفة، القاهرة، دار النهضة العربية، 1940، ص47.
10- محمد منير مرسي: فلسفة التربية، مرجع سابق، ص165.
11- محمد سيف الدين فهمي: نظريات التربية، مرجع سابق، ص 33.
12- المرجع السابق: ص 37.
13- عدلت النظرة لهذه الجوانب في ضوء التطورات التربوية بعد عصر النهضة.
14- حسان محمد حسان وآخرون: مقدمة في فلسفة التربية، مرجع سابق، ص58.
15- المرجع السابق، ص66.
16- محمد منير مرسي، فلسفة التربية، مرجع سابق، ص 168.
17- محمد سيف الدين فهمي: النظريات التربوية، مرجع سابق، ص 39.
18- المرجع السابق، ص 44.

19- عبد اللـه عبد الدائم: التربية عبر التاريخ، بـيروت، دار العلـم للملايـين، ط5، 1984، ص80.

20- محمد سيف الدين فهمي: مرجع سابق، ص 46.

21- المرجع السابق، ص49.

22- عبد اللـه عبد الدائم: مرجع سابق، ص 22.

23- أحمد علي الفنيش: أصول التربية، ليبيا، الدار العربية للكتاب، 1982، ص 33.

24- محمد منير مرسي: فلسفات التربية، مرجع سابق، ص180.

25- حسان محمد حسان وآخرون: مقدمة في فلسفة التربية، مرجع سابق، ص83.

26- منير المرسي سرحان: في اجتماعيات التربية، مكتبة الأنجلو المصرية 1978، ص45.

27- المرجع السابق، ص 86.

28- المرجع السابق، ص96.

29- محمد منير مرسي: مرجع سابق، ص 183.

30- عمر التومي الشيباني: تطور النظريات والأفكار التربوية، ليبيا، الدار العربية للكتـاب، ص330.

31- حسان محمد حسان وآخرون: مقدمة في فلسفة التربية، مرجع سابق، ص 104.

32- حسان محمد حسان وآخرون: دراسات في فلسفة التربية، ط2، 1989، ص75.

33- راجع: سعد مرسي أحمد وسعيد إسماعيل علي، تاريخ التربية والتعليم، عـالم الكتـب، 1978م.

34- حسان محمد حسان وآخرون: مقدمة في فلسفة التربية، مرجع سابق، ص 109.

35- محمد منير مرسي: مرجع سابق، ص 187.

36- عمر التومي الشيباني: مرجع سابق، ص،ص 340،241.

37- المرجع سابق، ص 342.
38- المرجع السابق ص345.
39- نبيه حمودة: الأصول الفلسفية للتربية، القاهرة، الأنجلو، المصرية 1978، ص 225.
40- عمر التومي الشيباني: المرجع السابق، ص 349.
41- المرجع السابق، ص350.
42- المرجع السابق ص349.
43- حسان محمد حسان وآخرون مرجع سابق ص123.
44- عمر التومي الشيباني: المرجع السابق، 361.
45- نيلرج هـ: في فلسفة التربية، ترجمة محمد منير مرسي وآخرون، القاهرة، عالم الكتب 1972، ص189.
46- محمد منير مرسي: مرجع سابق، ص221.
47- حسان محمد حسان وآخرون: مقدمة في فلسفة التربية، مرجع سابق، ص171،168. أيضاً، سعيد إسماعيل، أصول التربية الإسلامية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، 1978، ومحمد منير مرسي: مرجع سابق. أيضاً: إبراهيم مدكور: في فلسفة التربية الإسلامية، منهجه وتطبيقه، القاهرة، دار المعارف، ط1983،2.
48- سعيد إسماعيل علي: دراسات في التربية الإسلامية، القاهرة عالم الكتب، 1982، ص72.
49- للمزيد من التفاصيل راجع: أبحاث المؤتمر الأول للفلسفة الإسلامية، الإسلام والحضارة، كلية التربية جامعة عين شمس 1982.
50- حسان محمد حسان وآخرون، المرجع السابق، ص 211.

51- أحمد فؤاد الأهواني: القيم الروحية في الإسلام، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية القاهرة، 1962.

52- حسان محمد حسان وآخرون: دراسات فلسفة التربية، ط2، 1979، ص، 225،226.

53- للمزيد من التفاصيل راجع: محمد منير مرسي، فلسفة التربية، مرجع سابق، ص225-235.

54- راجع : عبد الرحمن النحلاوي: أصول التربية الإسلامية وأساليبها، دمشق، دار الفكر، ط2، 1983، ص 116-117.

55- محمد سيف الدين فهمي: مرجع سابق، ص 76.

56- المرجع السابق، ص80.

مراجع الفصل الخامس

1- محمد الهادي عفيفي: في أصول التربية، الأصول الفلسفية للتربية، مرجع سابق، ص65.

2- الجمهورية اليمنية: دستور الجمهورية اليمنية، المادة (2).

3- الجمهورية اليمنية: دستور الجمهورية اليمنية، المادة (3)

4- الجمهورية اليمنية: القانون العام للتربية والتعليم لعام 1992، المادة (3) الفقرة (ب).

5- الجمهورية اليمنية: دستور الجمهورية اليمنية، المادة(4).

6- الجمهورية اليمنية: دستور الجمهورية اليمنية، المادة (6) الفقرة (1)

7- الجمهورية اليمنية: دستور الجمهورية اليمنية، المادة (19).

8- الجمهورية اليمنية: دستور الجمهورية اليمنية، المادة (26).

9- الجمهورية اليمنية: دستور الجمهورية اليمنية، المادة (21).
10- الجمهورية اليمنية: دستور الجمهورية اليمنية، المادة (37).
11- الجمهورية اليمنية: دستور الجمهورية اليمنية، المادة (18).
12- الجمهورية اليمنية: دستور الجمهورية اليمنية، المادة (27).
13- الجمهوريـة اليمنيـة: القـانون العـام للتربيـة والتعلـيم لعـام 1992، المـادة (3) الفقرة (أ).
14- الجمهوريـة اليمنيـة: القـانون العـام للتربيـة والتعلـيم لعـام 1992، المـادة (3) الفقرة (ب).
15- الجمهوريـة اليمنيـة: القـانون العـام للتربيـة والتعلـيم لعـام 1992، المـادة(3) الفقرة (ج).
16- الجمهوريـة اليمنيـة: القـانون العـام للتربيـة والتعلـيم لعـام 1992، المـادة (3) الفقرة (د).
17- الجمهوريـة اليمنيـة: القـانون العـام للتربيـة والتعلـيم لعـام 1992، المـادة (3) الفقرة (هـ).
18- الجمهوريـة اليمنيـة: القـانون العـام للتربيـة والتعلـيم لعـام 1992، المـادة (3) الفقرة (و).
19- الجمهوريـة اليمنيـة: القـانون العـام للتربيـة والتعلـيم لعـام 1992، المـادة (3) الفقرة (ز).
20- الجمهوريـة اليمنيـة: القـانون العـام للتربيـة والتعلـيم لعـام 1992، المـادة (15) الفقرة (هـ).
21- الجمهوريـة اليمنيـة: القـانون العـام للتربيـة والتعلـيم لعـام 1992، المـادة (3) الفقرة (ى).

22- الجمهورية اليمنية: القانون العام للتربية والتعليم لعام 1992، المادة (9).
23- الجمهوريــة اليمنيــة: القــانون العــام للتربيــة والتعلــيم لعــام 1992، المــادة (3) الفقرة (ي).
24- الجمهورية اليمنية: القانون العام للتربية والتعليم لعام 1992، المادة (8).
25- الجمهورية اليمنية: القانون العام للتربية والتعليم لعـام 1992، المـادة (15)، الفقـرة (ب).
26- الجمهورية اليمنية: القانون العام للتربية والتعليم لعـام 1992، المـادة (15) الفقـرة (ج).
27- الجمهوريــة اليمنيــة: القــانون العــام للتربيــة والتعلــيم لعــام 1992، المــادة (3) الفقرة (ن).
28- الجمهورية اليمنية: القانون العام للتربية والتعليم لعام 1992، المادة (6).
29- الجمهوريــة اليمنيــة: القــانون العــام للتربيــة والتعلــيم لعــام 1992، المــادة (16) الفقرة (أ).
30- الجمهورية اليمنية: القانون العام للتربية والتعليم لعام 1992، المادة (4).
31- الجمهوريــة اليمنيــة: القــانون العــام للتربيــة والتعلــيم لعــام 1992، المــادة (3) الفقرة (ك).
32- الجمهوريــة اليمنيــة: القــانون العــام للتربيــة والتعلــيم لعــام 1992، المــادة (15) الفقرة (د).
33- الجمهورية اليمنية: القانون العام للتربية والتعليم لعام 1992، المادة (9).
34- الجمهورية اليمنية: القانون العام للتربية والتعليم لعام 1992، المادة (6).
35- الجمهورية اليمنية: القانون العام للتربية والتعليم لعام 1992، المادة (14).
36- الجمهورية اليمنية: القانون العام للتربية والتعليم لعام 1992، المادة (14).

37- الجمهورية اليمنية: القانون العام للتربية والتعليم لعام 1992، المادة (6) الفقرة (ب).

38- الجمهورية اليمنية: القانون العام للتربية والتعليم لعام 1992، المادة (3) الفقرة (ك).

39- الجمهورية اليمنية: القانون العام للتربية والتعليم لعام 1992، المادة (6) الفقرة (أ).

40- الجمهورية اليمنية: القانون العام للتربية والتعليم لعام 1992، المادة (6) الفقرة (أ).

41- الجمهورية اليمنية: القانون العام للتربية والتعليم لعام 1992، المادة (6) الفقرة (أ).

42- الجمهورية اليمنية: القانون العام للتربية والتعليم لعام 1992، المادة (18).

43- الجمهورية اليمنية: القانون العام للتربية والتعليم لعام 1992، المادة (14).

تمارين وأسئلة تطبيقية

س1: ماذا ينجم عن اختلاف حول مفهوم محدد للتربية وما تقصده.

س2: وضح المفهوم الحضاري الشامل للتربية الذي يتفق عليه المربون.

س3: حلل نقاط الاختلاف والالتقاء، التميز والتكامل بين عمليات التعليم والتعلم والتربية.

س4: فرق بين التربية وكل من التطبيع والترجين والترويض.

س5: تحتل التربية مكانة بالغة الأهمية في حياة المجتمعات وبخاصة في العصر الحاضر. اشرح هذه العبارة، مبيناً النواحي التي تجعل التربية ضرورة لازمة للفرد والمجتمع.

س6: ناقش الأهداف التي تسعى إليها التربية من ناحية المجتمع.

س7: أذكر الاصول العلمية التي تكون التربية، موضحاً نواحي إسهامات اثنين منهما في تشكيل التربية، مع ضرب الأمثلة من المجتمع اليمني.

س8: لماذا تعتبر الفلسفة أهم مكون للتربية؟ مستنتجاً أسباب إهمالها في التطبيق التربوي.

س9: أرصد العلاقة بين الفلسفة والتربية، ثم بين خصائص منهج التفكير الفلسفي في التربية.

س10: اشرح وظائف فلسفة التربية.

س11: وضح معاني الفلسفات: المثالية - الواقعية - الإسلامية - الوجودية.

س12: ناقش قيمة العقل في فلسفتي التربية الإسلامية والواقعية.

س13: ناقش قيمة العقل في فلسفتي التربية الإسلامية والواقعية.

س14: اشرح مصدر المعرفة وصدقها في فلسفتي التربية المثالية والبرجماتية.

س15: مما يتكون المنهج في فلسفتي التربية الإسلامية والواقعية.

س16: قارن بين طرق التدريس في فلسفتي التربية الواقعية والوجودية.

س17: أكتب مقالة عن القيم في فلسفة التربية الإسلامية.

س18: قارن بين مكانة المعلم في فلسفتي التربية الوجودية والبرجماتية.

س19: أرصد مؤثرات فلسفتي التربية الطبيعية والوضعية المنطقية على التربية.

س20: حلل صور تطبيقات فلسفة التربية في النظام التعليمي وكيفية توجيهها للعمل التربوي.

س21: اتخذ من التربية في اليمن ميداناً لاستعراض العلاقة بين فلسفة المجتمع وفلسفة تربيته.

س22: ناقش مصادر فلسفة التربية في المجتمع اليمني من خلال مكونات فلسفة المجتمع اليمني.

س 23: لخص الأفكار الرئيسة للأسس العامة لفلسفة التربية في المجتمع اليمني.

س24: استعرض المبادئ العامة لفلسفة التربية في المجتمع اليمني المحددة لأنشطة التربية.

س25: حدد نواحي استفادتك من دراسة الأصول الفلسفية للتربية في أداء مهامك التربوية كمدرس في المدرسة.

هذا الكتاب

رحلة لتقصي أبعاد أهم جانب من التربية، ربما يفوق في أهميته أي موضوع أو مكون آخر في التربيـــية، هو فلســـفة التربـــية، ليس لكو ا تقـــف خلف كل أجزاء ومكونات التربــــية وتتغلغل فيها، وإنما أيضاً لكو ا الإطار العام الذي يوجهه الفكر، ويحكم العمل التربوي في نسق كلي متكامل الأجزاء نحو غايات محددة سلفاً..وهي رحـلة تحتاج منا أن نعد أنفسنا بجد، ونتجشم متاعبها في دروب أو فصول.. يبدأ الفصل الأول بالوقوف على ماهية التربية، وإيضاح بعض المصطلحات المتداخلة. على حين يتجه الفصل الثاني نحو استعراض الأصول التي تكون التربية لبيان مواقع الأصول الفلسفية للتربية، بينما يقصد الفصل الثالث تناول الفلسفة والتربية من خلال الوقوف على معنى فلسفة ومواضيعها التي تتناولها، ثم تحديد العلاقة بين الفلسفة والتربية، تمهيداً لبيان مجال فلسفة التربية ووظائفها التي تقصد تحقيقها. هذا وتتوصل الرحلة في الفصل الرابع لتأخذ المعالجة مناحي متشعبة أكثر دقة وتصويباً لتجميع خيوط المعالم الرئيسة لفلسفة التربية، القديمة منها والحديثة التي وجهت وما زالت توجه العمل التربوي، أو تؤثر فيه بصورة أو بأخرى.وكان طبيعياً أن تنتقل المعالجة من المستوى النظري إلى المستوى التطبيقي لربط الفكر بالممارسة، والنظرية بالتطبيق، وذلك باتخاذ اليمن ميداناً للوقوف على تلك الروابط، حيث يتناول الفصل الأخير (أي الخامس) فلسفة ا تمع اليمني أساسها لفلسفة تربيته، ثم استعراض مصادر فلسفة التربية في ا تمع اليمني.. أساسها ومبادئها.وكيفية توجيهها لمسارات العمل التربوي، وانتهاء هذا الفصل بنظرة سريعة نقدية لمدى تطابق الفكر مع التطبيق.

دار المناهج للنشر والتوزيع
Dar Al-Manahej Publishers

عمان-شارع الملك الحسين- عمارة الشركة المتحدة للتأمين
تلفاكس ٤٦٥٠٦٢٤ ص. ب ٢١٥٣٠٨ عمان ١١١٢٢ الأردن
daralmanahej@gmail.com
www.facebook.com/daralmanahej

تصميم الغلاف: محمد أيوب